Der Erlebnisgedanke und seine pädagogische Auswertung

(Eine kritische Studie zur Gegenwartspädagogik)

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung der Doktorwürde

einer

Hohen Philosophischen Fakultät der

Vereinigten Friedrichs-Universität Halle-Wittenberg

vorgelegt von

Walter Lehmann

aus Leipzig

A. W. Zickfeldt, Verlag, Osterwieck am Harz

1926

Referent:
Prof. Dr. Menzer
Korreferent:
Geh. Med.-Rat Prof. Dr. Dr. Ziehen

Tag der Promotion: 1. März 1926

R. UNIV.
BIBLIOTHEEK
LEIDEN

„Erdachtes mag zu denken geben,
Doch nur Erlebtes wird beleben."
(Geibel.)

Inhaltsübersicht.

Seite

A. Einleitung: Die geistige Struktur unserer Tage . . . 1

B. Hauptteil:

I. Die philosophische Grundlegung des Erlebnisbegriffes bei

a) Wilhelm Dilthey 3

b) Eduard Spranger 12

c) Max Scheler 17

II. Das „Erlebnis" als psychologischer Faktor 23

a) Das Verhältnis von „Anschauung" und „Erlebnis" 23

b) Das Verhältnis von „Interesse" und „Erlebnis" . 27

c) Die Psychologie des „reinen" Erlebnisses 29

III. Die Auswertung des „Erlebnisses" für Erziehung und Unterricht 32

a) 1. Persönlichkeitspädagogik 33

2. Erlebnisunterricht 37

b) 1. Gemeinschaftspädagogik 41

2. Arbeitsunterricht 47

c) Schöpferische Pädagogik in der Kulturschule. (Versuch einer Synthese) 52

C. Schluß: Ergebnis der Untersuchung 58

A. Einleitung.

Die geistige Struktur unserer Tage.

Eine Untersuchung über ein Problem der modernen Pädagogik kann nur dann fruchtbar sein, wenn sie die Eigentümlichkeit der geistigen Strömungen unserer Tage, aus deren Gesamtstruktur sich das betreffende Problem herausgebildet hat, bis auf ihren Ursprung zurückverfolgt. Wenn wir unter moderner Pädagogik vor allem die neuesten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart verstehen wollen, so erscheint es selbstverständlich, daß wir bei einer Untersuchung über den Erlebnisbegriff im Bestreben, bis an die Wurzeln dieses Problems vorzudringen, eine Charakteristik des geistigen Urgrundes geben, aus dem heraus es entstanden ist.

Das geistige Leben der Gegenwart steht unter dem Zeichen des alten Heraklitwortes *πάντα ῥεῖ*. Ein Krieg liegt hinter uns, dessen brausender Sturm die festen Gefüge alles Lebens in tollem Wirbel erschütterte. Eine Revolution flutete über unser Vaterland, die die schon wankenden Stützen vollends niederbrach und Werte wandelte in willkürlicher Wahl. Beide, Krieg und Revolution, waren Erlebnisse von unerhörter Wucht. Heute, nach Jahren, können wir uns ihren nachhaltigen Wirkungen ebensowenig entziehen, wie sie uns damals innerlich aufrüttelten, als sie Ereignis wurden. So brandet und gärt es in dem geistigen Leben der Gegenwart. Neues, Ungeahntes will ans Licht, will alte Formen brechen. Ein Drang zum Schöpferischen ist unverkennbar. Reformen sollen bis an die Wurzel gehen. Die Wurzel heißt Erziehung. Sie soll, schöpferisch gestaltet, einen neuen Lebensstil schaffen.

Die Spuren solcher Gedanken lassen sich ziemlich weit zurückverfolgen. Sie deuteten sich zuerst an in der Kunst. Nicht mehr Eindruck, sondern Ausdruck, Wandlung der Form als Zeichen innerer Umbildung! lautete die Forderung. Diese neue geistige Einstellung übertrug sich rasch auf Wissenschaft und Wirtschaft. Vertieftes Erleben statt oberflächlichen Erfassens verlangt die neue Zeit vom wissenschaftlichen Menschen, Prägung individueller Wesenheit statt allgemeiner Mechanisierung fordert sie vom Menschen der Praxis. Ein zähes Ringen um Gefühlswerte entfachte einen harten Kampf gegen den Intellektualismus, der neben allzu starker Betonung der Naturwissenschaften und übertriebenem historischen Relativismus als herrschende Anschauung einer vergangenen Epoche das Feld behauptete. Das Bildungsideal hat sich gewandelt, ein neuer Geist ist spürbar. Er offenbart sich in dem starken Sehnen nach Gemeinschaft, nach unmittelbarem Erleben und Mitleben, das durch unsere Zeit geht. Man versucht diese Gefühlsmächte zu unterdrücken und, wo sie sich schon Bahn

gebrochen haben, zu verdrängen. Natürliche und künstliche Hemmungen lähmen ihre Kraft, durch die sie bisher allen feindlichen Gewalten zum Trotz sich als lebensfähig erwiesen haben. Wir Menschen der Nachkriegs- und Nachrevolutionszeit, die wir die Dinge mit durch die Ereignisse geschärftem Blick überschauen, fragen uns nachdenklich: Woher rührt dieser geistige Wandlungsprozeß? Weshalb wurde er nötig? Wie war er möglich?

Ein Blick in die innere Struktur des gesellschaftlichen und besonders des geistigen Lebens der letzten Jahrzehnte sagt uns: Wohl hätte unser Vaterland von einer politischen Revolution mit ihren verheerenden Folgen verschont bleiben können. Eine geistige Umwälzung als natürliche Reaktion auf jenen unnatürlich anwachsenden Materialismus der Vorkriegszeit war unvermeidlich. Dem einen Pole, der Industrialisierung und Mechanisierung unseres geistigen Lebens, mußte naturgemäß ein Gegenpol entstehen. Nur ist zu fragen, ob der Bruch mit der Vergangenheit so stark und unerbittlich sein mußte, daß nicht erprobte Werte der Vorkriegszeit mit dem richtigen Verständnis für ihren inneren Gehalt der neuen Zeit hätten angepaßt werden können, um eine zu große Kluft zu vermeiden.

Das Erlebnis des großen Krieges beschleunigte den Gegendruck, sein Verlust trieb die Geister ins Extrem und ließ die Gegensätze, soweit solche noch bestanden, hart aufeinander stoßen. Heute ist alles im Fluß. Zwei Grundrichtungen haben sich allmählich herausgebildet: das Rationale und das Irrationale. Mit Macht drängt die Entwicklung zur Entscheidung. Die verschiedensten Kreise sind an diesem Kampf der Geister interessiert. In allen Schichten unseres Volkes ist der Rhythmus der neuen Bewegung spürbar. Doch wen sollte diese an geistigen Kräften orientierte und mit geistigen Faktoren rechnende Erneuerungsbewegung mehr in ihren Bann ziehen als die pädagogische Welt, wem die Entscheidung über den Ausgang des Kampfes brennender am Herzen liegen als dem heranwachsenden Geschlecht, der Jugend? Sie stand am unmittelbarsten unter dem Erlebnis des Weltkrieges. Die empfänglichen Seelen der jugendlichen Gemüter fühlten instinktiv am echtesten, daß ein neuer Geist einziehen, daß die Erstarrung in totem Schematismus und in ödem Formalismus einem lebendigen Werterfülltsein weichen müsse. Eine innerlichere, persönlichere Einstellung zu den Dingen der Welt war die Frucht des großen Krieges, ein, wenn man so sagen darf, neues „Erwachen des inwendigen Menschen". Es ist nur natürlich, daß sich die berufenen Erzieher der Jugend, die Lehrer, mit diesem, durch den Krieg wieder lebendig gewordenen Problem des Erlebnisses in erster Linie beschäftigen, und daß die interessanten pädagogischen Kämpfe der Gegenwart den Erlebnisgedanken in helles Licht rücken.

Unsere Aufgabe ist es, die Auffassung und Ausdeutung des Begriffes „Erlebnis" in der modernen Pädagogik und seine Bedeutung für die gegenwärtigen Schulreformbestrebungen zu untersuchen, wobei wir uns besonders mit den Theorien der entschiedenen Schulreformer werden auseinandersetzen müssen.

B. Hauptteil.

I. Die philosophische Grundlegung des Erlebnisbegriffes.

Wenn wir den in der modernen Pädagogik so viel gebrauchten Begriff „Erlebnis" zum Gegenstand einer Untersuchung machen, so müssen wir dabei berücksichtigen, daß dieser Begriff im Verhältnis zu anderen pädagogischen Termini noch sehr jung ist. Als pädagogisches Schlagwort ist das Wort „Erlebnis" überhaupt erst in den jüngsten pädagogischen Strömungen heimisch geworden. Viel früher dagegen begegnet der Begriff „Erlebnis" in der Philosophie, aus der er seinen Ursprung herleitet[1]).

Da wir im Rahmen der vorläufigen Untersuchung das rein Pädagogische ganz ausschalten und erst eine philosophische Fundierung des Erlebnisbegriffes versuchen wollen, so müssen wir zunächst die Auffassung Diltheys vom Erlebnis, das er in seinen Schriften als erster in dem heute üblichen Sinne anwandte und so in die Philosophie und Psychologie einführte, betrachten.

a) Wilhelm Dilthey.

Die Hauptgedanken hierüber hat der Gelehrte in seinen „Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie" vom Jahre 1894 niedergelegt, nachdem er schon in seiner „Einleitung in die Geisteswissenschaften" (1883) den Weg zu der neuen, in den „Ideen" sich voll auswirkenden Problemstellung angebahnt hatte. Charakteristisch für Diltheys ganze Auffassung ist der Satz in seinen Ideen: „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir"[2]), ein Fundamentalsatz, der in kürzester Fassung die wesentliche Einstellung Diltheys zur Psychologie zum Ausdruck bringt. In diesen Worten liegt alles beschlossen, was Dilthey als Verfechter der geisteswissenschaftlichen Methode kennzeichnet und seine Ablehnung der naturwissenschaftlichen Methode in der Erforschung des Seelenlebens klar erkennen läßt. Zu den grundlegenden Formulierungen, soweit sie für unser Problem in Frage kommen, müssen wir im folgenden Stellung nehmen.

Nach Dilthey ist es unmöglich, eine Erfahrungswissenschaft des Geistes ohne Psychologie herzustellen, mit anderen Worten: Die Aufgabe einer Grundlegung der Geisteswissenschaften durch die Psychologie ist für uns unerläßlich. „Es ist so, und keine Absperrung der Fächer kann es

[1]) Über den Gebrauch des Begriffes „Erleben" im allgemeinen Schrifttum vergleiche W. Neubert, „Das Erlebnis in der Pädagogik", S. 10, Anm. 13.

[2]) W. Diltheys Gesammelte Schriften, 5. Bd., S. 144.

hindern: Wie die Systeme der Kultur: Wirtschaft, Recht, Religion, Kunst und Wissenschaft, wie die äußere Organisation der Gesellschaft in den Verbänden der Familie, der Gemeinde, der Kirche, des Staates aus dem lebendigen Zusammenhang der Menschenseele hervorgegangen sind, so können sie schließlich auch nur aus diesem verstanden werden. Psychische Tatsachen bilden ihren wichtigsten Bestandteil, ohne psychische Analyse können sie also nicht eingesehen werden. Sie enthalten Zusammenhang in sich, weil Seelenleben ein Zusammenhang ist"[3]). Der Schluß dieses Satzes enthält eine zweite wichtige Feststellung, die für unsere Untersuchung von entscheidender Bedeutung ist: Seelenleben ist ein Zusammenhang. Es liegt darin die auch an anderer Stelle ausgesprochene Auffassung Diltheys vom Seelenleben als von einem Verlauf, „der in einem Strukturzusammenhang zu einem Ganzen verbunden ist[4])." Die Wichtigkeit dieser Deutung des Lebens für das „Erleben" wird sich im folgenden erweisen.

Nachdem also feststeht, daß die Entwicklung der einzelnen Geisteswissenschaften an die Ausbildung der Psychologie gebunden ist, handelt es sich um die Frage: Ist die erklärende (konstruktive) oder die beschreibende (zergliedernde) Psychologie dazu berufen, die Grundlage und den Ausgangspunkt für die Geisteswissenschaften zu bilden?

Bevor wir diese methodische Frage beantworten können, ist es notwendig, Diltheys Grundeinstellung zu dem Problem Geisteswissenschaften — Naturwissenschaften kurz zu umreißen. Nachdem Dilthey den Anspruch der Geisteswissenschaften dahingehend bestimmt hat, „ihre Methoden ihrem Objekt entsprechend selbständig zu bestimmen"[5]), fährt er fort: „Nun unterscheiden sich zunächst von den Naturwissenschaften die Geisteswissenschaften dadurch, daß jene zu ihrem Gegenstande Tatsachen haben, welche im Bewußtsein als von außen, als Phänomene und einzeln gegeben auftreten, wogegen sie in diesen von innen, als Realität und als ein lebendiger Zusammenhang originaliter auftreten. Hieraus ergibt sich für die Naturwissenschaften, daß in ihnen nur durch ergänzende Schlüsse, vermittels einer Verbindung von Hypothesen, ein Zusammenhang der Natur gegeben ist. Für die Geisteswissenschaften folgt dagegen, daß in ihnen der Zusammenhang des Seelenlebens als ein ursprünglich gegebener überall zugrunde liegt[6])." Fast noch klarer zeigt Dilthey mit folgenden Worten den zwischen Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften bestehenden Gegensatz: „Die Geisteswissenschaften gehen aus von dem in der inneren Erfahrung gegebenen seelischen Zusammenhang. Darin, daß Zusammenhang im Seelenleben primär gegeben ist, besteht der Grundunterschied der psychologischen Erkenntnis vom Naturerkennen, und da liegt also auch die erste und fundamentale Eigentümlichkeit der Geistes-

[3]) W. Diltheys Gesammelte Schriften, 5. Bd., S. 147/148.
[4]) W. Diltheys Gesammelte Schriften, 6. Bd., S. 313.
[5]) W. Diltheys Gesammelte Schriften, 5. Bd., S. 143.
[6]) W. Diltheys Gesammelte Schriften, 5. Bd., S. 143.

wissenschaften. Da im Gebiet der äußeren Erscheinungen nur Neben- und Nacheinander in die Erfahrung fällt, könnte der Gedanke von Zusammenhang nicht entstehen, wäre er nicht in der eigenen zusammenhängenden Einheitlichkeit gegeben. Diese ist ohne Hypothesen über eine einheitliche Spontaneität oder seelische Substanz, durch unsere inneren Wahrnehmungen und deren Verbindungen, im Strukturzusammenhang des Seelenlebens gegeben. Von demselben sind alle Einheitsbildungen und alle einzelnen Zusammenhänge umfaßt. Hinter diesen Zusammenhang können wir nicht zurückgehen; er ist die einheitliche Bedingung für Leben und Erkennen. So enthält er den sicheren Ausgangspunkt für die Psychologie[7])." Nach welcher Seite die Entscheidung über die Fragen der Methode nach diesen Grundvoraussetzungen, mit denen Dilthey an das Problem herantritt, fallen wird, ist unschwer zu erraten. Doch lassen wir uns weiter von des Meisters Gedanken leiten. Auch der Satz, der das oben Gesagte noch einmal kurz zusammenfaßt: „Im Naturerkennen vollzieht sich aller Zusammenhang durch Hypothesenbildung, in der Psychologie ist gerade der Zusammenhang ursprünglich und beständig im Erleben gegeben: Leben ist überall nur als Zusammenhang da[8])," läßt die Stellung Diltheys zu der Methodenfrage erkennen. Durch eine ausführliche Betrachtung der beiden möglichen Arten der Psychologie begründet Dilthey seine Entscheidung. Seine Gedankengänge sind folgende:

Die erklärende Psychologie leitet alle Tatsachen, die in der inneren Erfahrung zum Beispiel oder in der geschichtlichen Wirklichkeit gegeben sind, aus einer begrenzten Zahl von eindeutig bestimmten, analytisch gefundenen Elementen ab. Unter Element versteht die erklärende oder konstruktive Psychologie jeden Bestandteil der psychologischen Grundlegung, welcher zur Erklärung der psychischen Erscheinungen gebraucht wird. Zu der Analysis, welche in den seelischen Erscheinungen die Elemente auffindet, muß noch die Synthesis oder Konstruktion treten, welche durch Zusammensetzung der psychischen Erscheinungen aus den Elementen deren Vollständigkeit erprobt. Der Inbegriff und das Verhältnis dieser Elemente macht die Hypothese aus, durch welche die seelischen Erscheinungen erklärt werden. Die erklärende Psychologie ist also eine „Elementepsychologie". Ihre Methode ist eine Übertragung der quantitativen naturwissenschaftlichen Methode auf das Seelenleben. Da aber die Aufgabe der Psychologie für die Geisteswissenschaften darin besteht, die volle Wirklichkeit und den Zusammenhang des Seelenlebens mit dem größtmöglichen Grade von Sicherheit zur Darstellung und zur Analysis zu bringen, kann sie durch eine Konstruktion aus hypothetischen Erklärungselementen nicht gelöst werden.

Diltheys Verdienst besteht darin, eine Methode gefunden zu haben, die den an eine Psychologie der Geisteswissenschaften gestellten Anforderungen mehr genügt als die Konstruktionsmethode. Denn ent-

[7]) W. Diltheys Gesammelte Schriften, 5. Bd., S. 237/238.
[8]) W. Diltheys Gesammelte Schriften, 5. Bd., S. 144.

sprechend dem Gegenstand einer Psychologie der Geisteswissenschaften, der sich darstellt als der entwickelte Mensch und das fertige, vollständige Seelenleben, das in seiner Totalität aufgefaßt, beschrieben und analysiert werden soll, muß auch die Methode zu seiner Erfassung auf analytischem, nicht auf konstruktivem Wege vom entwickelten Seelenleben ausgehen, nicht aus elementaren Vorgängen ableiten. So charakterisiert sich also die beschreibende oder zergliedernde Psychologie nach Diltheys Worten dahin, „daß sie von dem allgemein gültig erfaßten Zusammenhang des Seelenlebens ausgehend, die einzelnen Glieder dieses Zusammenhanges analysiert, ihre Bestandteile und die sie verbindenden Funktionen beschreibt und erforscht, so tief als sie kann, aber keine Konstruktion des ganzen Kausalzusammenhanges der psychischen Vorgänge unternimmt. Seelenleben kann ja doch nicht aus Bestandteilen komponiert, durch Zusammensetzung konstruiert werden. Die beschreibende und zergliedernde Psychologie endigt mit Hypothesen, während die erklärende mit ihnen beginnt [9])."

Im Zusammenhang mit der Entwicklung dieser Gedanken spricht Dilthey ausführlich über seine allgemeine Auffassung seelischer Zustände. „Im Gegensatz zur äußeren Wahrnehmung beruht die innere Wahrnehmung auf einem Innewerden, einem Erleben, sie ist unmittelbar gegeben. Hier ist uns in der Empfindung oder dem Lustgefühl, das sie begleitet, ein unteilbar Einfaches gegeben. Reflektieren wir gar auf die Selbigkeit, welche gleichzeitig mehrere innere Vorgänge zusammenhält und das Nacheinander der Vorgänge zur Einheit des Lebens zusammenfaßt, so tritt hier noch erstaunlicher ein in der inneren Erfahrung als Erlebnis Gegebenes hervor, das doch mit den Vorgängen der Natur keine Vergleichbarkeit hat. So erleben wir beständig Verbindungen, Zusammenhänge in uns, während wir den Sinneserregungen Verbindung und Zusammenhang unterlegen müssen [10])." Und weiter: „In dem Erlebnis wirken die Vorgänge des ganzen Gemütes zusammen. In ihm ist Zusammenhang gegeben, während die Sinne nur ein Mannigfaltiges von Einzelheiten darbieten. Der einzelne Vorgang ist von der ganzen Totalität des Seelenlebens im Erlebnis getragen. Wir erklären durch rein intellektuelle Prozesse, aber wir verstehen durch das Zusammenwirken aller Gemütskräfte in der Auffassung [11])." Diese Gedanken führen uns auf zwei wichtige Begriffe. Insofern als in der Psychologie ein Zusammenhang der Funktionen im Erlebnis von innen gegeben ist, können wir von einem unmittelbar und objektiv gegebenen festen Strukturzusammenhang im ausgebildeten Seelenleben sprechen. In einer engen Beziehung zu dieser Struktur des Seelenlebens steht das innere Verhältnis, in dem von dem erworbenen Zusammenhang des Seelenlebens aus die einzelnen Vorgänge im Bewußtsein erwirkt oder doch jederzeit mitbedingt werden.

---

[9]) W. Diltheys Gesammelte Schriften, 5. Bd., S. 175.
[10]) W. Diltheys Gesammelte Schriften, 5. Bd., S. 170.
[11]) W. Diltheys Gesammelte Schriften, 5. Bd., S. 172.

Jetzt kommen wir auf die oben gemachten Ausführungen zurück. „Struktur des Seelenlebens" und „erworbener Lebenszusammenhang" sind also als die Angelpunkte geisteswissenschaftlicher Psychologie anzusehen, und in der primären Gegebenheit des in der inneren Erfahrung gegebenen seelischen Zusammenhanges besteht der Grundunterschied der psychologischen Erkenntnis vom Naturerkennen.

Diese Erörterungen lassen zur Genüge erkennen, wie ernsthaft und nachdrücklich Dilthey für die beschreibende und zergliedernde Psychologie als Grundlage der Geisteswissenschaften eintrat, und wie seine „Ideen" die Grundgedanken über die Entwicklung der bei ihm so wichtigen Begriffe „Verstehen" und „Erlebnis" enthalten. Sie zeigen auch, daß wir von seiner Psychologie als von einer „Strukturpsychologie" im Gegensatz zu einer „Elementepsychologie" sprechen können, von deren hypothetischem Charakter jene, wie Dilthey ausdrücklich betont hat, „nicht dem Grad, sondern der Art nach unterschieden ist[12])."

Wie Dilthey den Erlebnisbegriff im engeren Sinne verstand, ist ersichtlich aus seinen Aufsätzen „Die Einbildungskraft des Dichters, Bausteine für eine Poetik" (1887) und „Das Erlebnis und die Dichtung" (1905). Auch diese beiden Arbeiten lassen erkennen, daß der herrschende Impuls in seinem Leben und besonders in seinem philosophischen Denken war, „das Leben aus ihm selber verstehen zu wollen"[13]). Sie zeigen vor allem, daß Dilthey den Begriff „Erlebnis", ursprünglich religiös fundiert[14]), vornehmlich auf ästhetischem Gebiet anwandte, und daß er nachweisen wollte, wie vor allem des Künstlers, besonders des Dichters Werk im Erlebnis verwurzelt ist. „Das Schaffen des Dichters beruht überall auf der Energie des Erlebens[15])." „Aus dem Erleben setzt sich alle Poesie zusammen, aus demselben bestehen die Elemente derselben wie ihre Verbindungsformen[16])." In diesem Zusammenhang erfahren wir auch das Wesentliche über die Bedeutung, die Dilthey dem Erlebnis als bestimmendem Faktor im Kausalzusammenhang des Gefühlslebens beimißt. Das Erlebnis bildet für ihn den „kernhaften Gehalt aller Dichtung"[17]). Es enthält immer einen Gemütszustand als ein Inneres und ein Bild oder einen Bildzusammenhang, Ort, Situation, Personen als ein Äußeres. In der ungelösten Einheit von Innerem und Äußerem liegt die lebendige Kraft der Poesie. Dilthey gibt aber auch sozusagen Normen an, die für das dichterische Schaffen aus dem Erlebnis heraus gelten. „Nur in dem Grade, als es gelingt, das Erlebnis so zu gestalten, daß es viele Erfahrungen in höchster Steigerung

---

[12]) W. Diltheys Gesammelte Schriften, 5. Bd., S. 240.

[13]) So bezeichnet Dilthey die höchste dichterische Aufgabe in „Das Erlebnis und die Dichtung", S. 178.

[14]) Über das religiöse Erlebnis vergleiche W. Diltheys Gesammelte Schriften, 6. Bd., S. 301.

[15]) W. Diltheys Gesammelte Schriften, 6. Bd., S. 130.

[16]) W. Diltheys Gesammelte Schriften, 6. Bd., S. 131.

[17]) W. Diltheys Gesammelte Schriften, 6. Bd., S. 161.

enthält, kann es den welterfahrenen, denkenden Mann beschäftigen[18])." Doch noch tiefere Bedeutung gewinnt die Dichtung durch die Kraft des Erlebnisses, das als ein „äußeres Bildliches, das durch eine Innerlichkeit beseelt ist"[19]), Stoff und Ziel der Darstellung bildet: Sie erhält einen symbolischen Charakter. Goethes Wort an Eckermann: „Lebendiges Gefühl der Zustände und Fähigkeit, es auszudrücken, macht den Poeten[20])", besagt nichts anderes als diese Symbolik, die aller Poesie von ihrem Stoffe her eigen ist.

Wie fein Dilthey den Verflechtungen des menschlichen Seelenlebens nachgeht, und wie stark die Gabe der Einfühlung gerade für psychologische Dinge bei ihm ausgeprägt ist, offenbaren uns seine Gedanken von „etwas Irrationalem, das nicht aus unserem Wesen wegräsoniert werden kann[21])". In dieser Irrationalität des menschlichen Wesens liegen sicher die Wurzeln des Tiefsten, das unsere Seele bewegt. Unser Erleben als schöpferischer Akt, als Innewerden eines Sinnzusammenhangs vollzieht sich in diesen geheimen Urgründen seelischen Lebens. Im dichterischen Schaffen feiert diese Irrationalität ihre höchsten Triumphe. „Die Unterlage aller wahren Poesie ist sonach Erlebnis, lebendige Erfahrung, seelische Bestandteile aller Art, die mit ihr in Beziehung stehen[22])." „Das Bedürfnis der Menschennatur nach mächtigen, wenn auch mit starker Unlust vermischten Erregungen, welches nicht auf einen Apparat für Erzeugung eines Maximums von Lust zurückgeführt werden kann, wirkt auch in der Zusammensetzung eines mächtigen poetischen Eindrucks[23])." Eindruck und Ausdruck sind überhaupt die Pole der poetischen Technik. Im Dichter wirkt unwillkürliches, unablässiges Bilden zusammen mit der Berechnung des Eindrucks und der ihn herbeiführenden Mittel. Doch ist der primäre Vorgang das dichterische Schaffen. „Die Poesie entstand aus dem Drang, Erlebnis auszusprechen, nicht aus dem Bedürfnis, den poetischen Eindruck zu ermöglichen[24])." Denn „jedes lebendige Werk größeren Umfangs hat seinen Stoff in einem Erlebten, Tatsächlichen und drückt in letzter Instanz nur Erlebtes, gefühlsmäßig umgestaltet und erweitert, aus. Daher darf in der Dichtung keine Idee gesucht werden[25])".

Noch eindringlicher zeigt Dilthey in seinem Buch „Das Erlebnis und die Dichtung", wie der Dichter aus dem Erlebnis schöpft. In Goethe, dem „Seher des Lebens[26])", ist für ihn die Dichterpersönlichkeit verkörpert, welche die höchste Aufgabe eines Dichters löste: „Das

---

[18]) W. Diltheys Gesammelte Schriften, 6. Bd., S. 185.
[19]) W. Diltheys Gesammelte Schriften, 6. Bd., S. 187.
[20]) Vergleiche Goethes Gespräch mit Eckermann vom 11. VI. 1825.
[21]) W. Diltheys Gesammelte Schriften, 6. Bd., S. 193.
[22]) W. Diltheys Gesammelte Schriften, 6. Bd., S. 128.
[23]) W. Diltheys Gesammelte Schriften, 6. Bd., S. 193.
[24]) W. Diltheys Gesammelte Schriften, 6. Bd., S. 194.
[25]) W. Diltheys Gesammelte Schriften, 6. Bd., S. 206.
[26]) Dilthey, „Das Erlebnis und die Dichtung", S. 178.

Leben aus ihm selber zu verstehen und so in seiner Bedeutsamkeit und Schönheit darzustellen[27])", nicht mehr, wie es nach Diltheys Ansicht selbst alle großen Dichter vor Goethe getan haben, Welt und Leben, geleitet und abhängig von überlieferten Ideen, bloß zu interpretieren. Wir sehen, wie nachhaltig auch hier in dieser Abhandlung über „Goethe und die dichterische Phantasie" die in den „Ideen" begründete scharfe Trennung zwischen erklärender und beschreibender Psychologie fortwirkt. In Goethes Persönlichkeit stehen Leben, Bilden und Dichten im innigsten Zusammenhang. Seine Dichtergabe ist nur die reinste und höchste Offenbarung seiner schöpferischen, aus Drang und Gabe, Erlebnis auszudrücken, entwickelten Phantasie, einer bildenden Kraft, die im Leben selbst schon wirksam ist. Charakteristische und glückliche Wortwendungen sind Dilthey in dem Abschnitt „Erlebnis und Dichtung" in dem Buch gleichen Namens gelungen. Er spricht von einem „Zug des Lebens[28])", den jedes echte Dichtwerk aus dem darzustellenden Wirklichkeitsabschnitt heraushebt als in neuer, vorher nie so gesehener Betrachtung geschaut und erlebt. Dadurch wird ein Einzelerlebnis zur Bedeutsamkeit erhoben, und das Genie des gottbegnadeten Dichters läßt uns durch die Zauberkraft seiner Phantasie in diesem Einzelereignis des Lebens breites Band, seinen ganzen tiefen Sinn, wie in einem Prisma gespiegelt, schauen. „So erschließt uns die Poesie das Verständnis des Lebens. Mit den Augen des großen Dichters gewahren wir Wert und Zusammenhang der menschlichen Dinge[29])."

So faßt Dilthey den Begriff „Erlebnis" hier „als diejenigen unter den Momenten des dichterischen Daseins oder die Verbindungen des Zusammengehörigen unter ihnen, welche ihm einen Zug des Lebens aufschließen[30])". Das Entscheidende ist dann, daß der Dichter diese einzelnen Züge des Lebens gewissermaßen wieder „zusammenschaut" und dadurch, daß er die Einheit in der Mannigfaltigkeit erlebt und sein eigenes Leben in die Dinge hineinlegt, den Sinnzusammenhang des Lebens intuitiv erfaßt und aus dieser Synopse heraus seine Werke schafft. So verstehen wir Diltheys feinsinnige Worte: „Goethe bringt das persönliche Erlebnis, die bildende Arbeit an ihm selbst zum Ausdruck, und in diesem Verhältnis von Erlebnis und seinem Ausdruck tritt das der Beobachtung immer Verborgene am Seelenleben, sein ganzer Verlauf und seine ganze Tiefe heraus. Überall ist hier das Verhältnis von persönlichem Erlebnis und Ausdruck mit dem von äußerem Gegebensein und Verstehen in verschiedener Mischung miteinander verwebt. Denn im persönlichen Erlebnis ist ein seelischer Zustand gegeben, aber zugleich in Beziehung auf ihn die Gegenständlichkeit der umgebenden Welt[31])." Und wie fein gesehen und aus seiner eigenen tiefen Seele echt empfunden

[27]) Dilthey, „Das Erlebnis und die Dichtung", S. 178.
[28]) Dilthey, „Das Erlebnis und die Dichtung", S. 180.
[29]) Dilthey, „Das Erlebnis und die Dichtung", S. 179.
[30]) Dilthey, „Das Erlebnis und die Dichtung", S. 180.
[31]) Dilthey, „Das Erlebnis und die Dichtung", S. 181.

klingt es, wenn er sagt: „Im Verstehen und Nachbilden wird fremdes Seelenleben erfaßt, aber es ist doch nur da durch das hineingetragene eigene[32])." Wie hoch Dilthey Goethes dichterische und menschliche Bedeutung schätzt, zeigen seine geistvollen Worte über ihn, das persönliche Erlebnis habe ihn in einem neuen Sinne zum Dichter des Seelenlebens gemacht. Er ist für ihn „einer der beiden großen germanischen Seher (neben ihm Shakespeare), die am tiefsten dem Leben in sein unergründliches Antlitz geblickt haben[33])".

Betrachten wir noch einmal rückschauend die mannigfaltigen Variationen, in denen der Begriff „Erlebnis" uns bei Dilthey begegnete, so ist doch bei aller sonstigen Andersartigkeit in allen Fällen eine eigentümliche Färbung des Begriffes festzustellen. Es spiegelt sich in all den verschiedenen Sinndeutungen etwas wie eine geheimnisvolle Macht wider, die für Dilthey in diesem seelischen Akt verborgen lag. Ja, wir können wohl sagen, für Dilthey bedeutete „Erlebnis" — und darin offenbart sich die seiner Künstlernatur eigentümliche Fähigkeit innerlichster Versenkung in Menschen und Welt und die Kraft schöpferischer Intuition — eine mystische, eine divinatorische Kraft, die aus der Irrationalität des menschlichen Seelenlebens schöpft. So sprach Dilthey auch vom metaphysischen Erlebnis im Sinne einer „wesenhaften Wertbeziehung, die zwischen einem Denker und dem Totalgefüge der Welt obwaltet[34])". Ja, das Erlebnis trug für ihn einen gewissen Offenbarungscharakter: Sinn und Wertgehalt der Welt erschlossen sich ihm im Erlebnis.

Wenn Waltraut Neubert in ihrer Abhandlung „Das Erlebnis in der Pädagogik" (1925) sagt, daß „Dilthey selbst eine vollständige Analyse dessen, was er unter Erlebnis versteht, nirgends gegeben hat[35])", so trifft das nur bedingt zu. Wohl hat Dilthey auf eine Systematik des Erlebnisses — und mit Recht — verzichtet. Daß er uns aber über seine Auffassung über den Akt des Erlebens volle Klarheit verschafft hat, zeigen seine Gedanken hierüber in den Aufsätzen „Das Erlebnis" und „Strukturpsychologie"[36]), die, wenn auch ohne scharfumrissene Formulierungen, inhaltlich nichts weniger als eine klare Analyse des Erlebnisses bringen. Der Versuch W. Neuberts, „aus den verstreuten Einzeluntersuchungen des Dilthey'schen Gesamtwerkes eine Bestimmung des Erlebnisses zu gewinnen[37])", ist, was die dadurch zu erreichende gedankliche Klarheit anbetrifft, durchaus zu begrüßen. Dabei aber durch Heraushebung von sieben für wesentlich gehaltenen Momenten nun ihrerseits eine Vollständigkeit in der Analyse der zahlreichen Sinnbedeutungen des Erlebnisbegriffes bei Dilthey erzielen zu wollen, ist

[32]) Dilthey, „Das Erlebnis und die Dichtung", S. 181.
[33]) Dilthey, „Das Erlebnis und die Dichtung", S. 183.
[34]) Ed. Spranger, „Psychologie des Jugendalters", S. 324.
[35]) W. Neubert, „Das Erlebnis in der Pädagogik", S. 12.
[36]) W. Diltheys Gesammelte Schriften, 6. Bd., S. 313—317.
[37]) W. Neubert, „Das Erlebnis in der Pädagogik", S. 12.

eine Konstruktion, die trotz anerkennenswerten Bemühens, eine brauchbare Terminologie der Charakteristika des Erlebnisses zu geben, Stückwerk bleiben muß. Denn die sieben Momente, die nach Neubert wesentlich für Diltheys Erlebnisbegriff sind: Unmittelbarkeit, gegliederte Einheit, Charakter des mehrseitigen Spannungsgefüges, historischer Charakter, Entwicklungsfähigkeit, Objektivationsdrang, Zusammenhang von Leben — Ausdruck — Verstehen [38]), ließen sich z. B. noch durch die Momente der Dynamik, der Kontinuierlichkeit, der Intensität u. a. beliebig ergänzen. Deshalb erscheint es uns überhaupt unmöglich, die reiche Fülle der Diltheyschen Gedanken über das Erlebnis durch eine Klassifizierung erschöpfen und durch gewisse „Normalformen" eindeutig bestimmen zu wollen. Wir halten somit jeden Versuch einer Schematisierung des Diltheyschen Erlebnisbegriffes für unzweckmäßig. Diltheys folgende Formulierungen werden das Gesagte bestätigen.

In dem Aufsatz „Das Erlebnis" [39]) sagt Dilthey: „Erleben ist eine unterschieden charakterisierte Art, in welcher Realität für mich da ist. Das Erlebnis tritt mir nämlich nicht gegenüber als ein Wahrgenommenes oder Vorgestelltes; es ist uns nicht gegeben, sondern die Realität Erlebnis ist für uns dadurch da, daß wir ihrer inne werden, daß ich sie als zu mir in irgendeinem Sinn zugehörig unmittelbar habe. Erst im Denken wird es gegenständlich." W. Neubert bezeichnet diese „Unmittelbarkeit" als „die Grundeigenschaft des Erlebnisses, durch die es in Gegensatz tritt zum Begriff, dem Erzeugnis des denkenden Verstandes [40])".

Daß das Erleben für Dilthey gewissermaßen ein Akt einer seelischen Wechselwirkung, eine psychische Spannung zwischen Impuls und Widerstand ist, zeigen seine Worte: „Wechselwirkung bezeichnet in den Geisteswissenschaften nicht das an der Natur durch das Denken herstellbare Verhältnis, nach welchem Ursachen und Wirkungen als durch das Prinzip causa aequat effectum bestimmt erkannt werden können usw. Er bezeichnet vielmehr ebenfalls ein Erlebnis. Dieses kann in Ausdrücken desselben bezeichnet werden durch das Verhältnis von Impuls und Widerstand, Druck, Innewerden des Gefördertseins, der Freude über andere Personen usw. Impuls bezeichnet hier natürlich ebenfalls nicht eine in irgendeiner psychologischen erklärenden Theorie angenommene Kraft, Spontaneität, Kausalität, sondern nur den irgendwie in der Lebenseinheit begründeten erlebbaren Sachverhalt, nach dem wir die Intention auf Ausführung von Bewegungsvorgängen, die auf einen äußeren Effekt gerichtet sind, erfahren. So entstehen die Erlebnisse, die als Wechselwirkung voneinander unterschiedener Personen generell ausgedrückt werden."

---

38) W. Neubert, „Das Erlebnis in der Pädagogik", S. 12 — 16.

39) Für die folgenden Zitate vgl. W. Diltheys Gesammelte Schriften, 6 Bd., S. 313 ff.

40) W. Neubert, „Das Erlebnis in der Pädagogik", S. 12.

Welche Bedeutung der Einzelakt des individuellen Erlebnisses für Dilthey im Totalzusammenhang des Lebens gewinnt, ersehen wir aus folgenden Ausführungen: „Der Ausdruck Erlebnis bezeichnet einen Teil dieses Lebensverlaufs. Als solcher ist er eine Realität, unmittelbar als solche auftretend, ohne Abzug innegeworden, nicht gegeben und nicht gedacht. Erlebnis bezeichnet einen Teil des Lebensverlaufs, in seiner totalen Realität, also konkret, ohne Abzug, welcher teleologisch angesehen, eine Einheit in sich hat. Er ist nicht Gegenwart, er enthält schon Vergangenheit und Zukunft in sich in dem Bewußtsein von Gegenwart, da der Begriff der Gegenwart keine Dimension in sich schließt, das konkrete Bewußtsein von Gegenwart also Vergangenheit und Zukunft in sich enthält." „Indem das Erlebnis in die Vergangenheit und die Erinnerung zurücksinkt, zieht sich noch mehr dasselbe in einen Zusammenhang, dessen zeitliche Momente nur Bestimmungen seiner Bedeutung im Zusammenhang des Lebens werden." So kommt dem Erlebnis eine qualitativ bestimmte Realität zu, die sich als Strukturzusammenhang auswirkt; obwohl dieser zeitlich abläuft und auch als ein Ablauf erfaßt wird, kann man doch, weil in diesem zeitlich kontinuierlichen Fortrücken die Erfüllung mit Realität ein Gegenwartskriterium ist, von dem Präsenzcharakter des seelischen Strukturzusammenhanges und von der dynamischen Einheit des Erlebnisses sprechen.

Dilthey redet auch von dem „vollen" Erlebnis, das durch „Explikation" der einzelnen Erlebnisvorgänge und ihre darauf folgende „Implikation" zur ganzen Fülle des letzten Erlebnisses konstituiert wird. Erwähnenswert sind in diesem Zusammenhang schließlich noch einige psychologisch wertvolle Definitionen aus dem Abschnitt „Strukturpsychologie". Als „Struktur" bezeichnet Dilthey „die Beziehung, die zwischen Bestandteilen in einem Erlebnis ist". „Typus" bedeutet ihm „die einfachste Art, in der das Erlebnis in einer Gruppe konstituiert ist". „Das so Strukturierte tritt dann in weitere Strukturverhältnisse, und diese bilden schließlich einen Schematismus, eine Lokalisation, die im psychischen Ablauf, der die Lebenseinheit bildet, stattfindet." So sehen wir, wie die philosophische Grundlegung des Erlebnisbegriffes bei Dilthey schon eine gewisse psychologische Färbung erhält.

b) Eduard Spranger.

Auf dem Wege Diltheys weitergebaut und die Bedeutung des „Erlebnisses" für die geisteswissenschaftliche Psychologie nachdrücklich betont zu haben, ist das Verdienst des Diltheyschülers Ed. Spranger. Ihm verdanken wir im besonderen eine noch schärfere Abgrenzung des Begriffes im engeren psychologischen Sinne und die Unterscheidung bestimmter Erlebnisregionen. In seinen „Lebensformen" (1921) und in seiner „Psychologie des Jugendalters" (1924) finden wir seine Gedanken hierüber ausgesprochen.

Auch Spranger macht einen grundlegenden Unterschied zwischen einer „Elementepsychologie" und einer „Strukturpsychologie". Die Psychologie

der Elemente lehnt er ab, weil sie den sinnvollen Zusammenhang des Seelischen zerstört, dessen Einheit und Kontinuität gerade das Wesentliche ist. In scharfer Formulierung stellt Spranger dem „Akt" als „einem spontanen und sinngebenden Verhalten" das „Erlebnis" als „rezeptives oder sinnerfüllendes Verhalten"[41]) gegenüber, zwei Verhaltungsweisen des Subjekts, die wieder einem objektiven Sinn- oder Wertgebiet entsprechen. Durch synthetisches Verfahren werden aus den „Sinnrichtungen" der menschlichen Natur die Grundrichtungen gewonnen, die „jede historische Kultur nur in singulärer Einkleidung und in irrationaler Verwachsung"[42]) zeigt. Indem aber „in jedem geistigen Akt die Totalität des Geistes waltet und umgekehrt in jedem sinngebenden Gesamtakt alle Grundformen sinngebender Akte zugleich enthalten sind"[43]), gelangen wir zu individuellen Geistesakten.

Spranger unterscheidet im Zusammenhang damit sechs Lebensformen, die nach seiner Ansicht zur Charakterisierung der einzelnen Menschentypen in Betracht kommen. Interessant ist Sprangers Versuch, die Verschiedenheit der menschlichen Individuen nach diesen Normalstrukturen zu gliedern und sie gewissermaßen in ein Schema von Idealtypen einzuordnen. Als die sechs Grundtypen der Individualität bezeichnet er den theoretischen, ökonomischen, ästhetischen, sozialen Menschen, den Machtmenschen und den religiösen Menschen. Jeder dieser Lebensformen ist ein entsprechender Motivationstypus zugeordnet, und jedem genannten Typus entsprechen bestimmte Erlebnisregionen, so daß wir von spezifisch gefärbten intellektuellen, ökonomischen, ästhetischen, sozialen, politischen und religiösen Erlebniskreisen und -weisen sprechen können. Welcher von den sechs Erlebnisregionen Spranger den höchsten und letzten Wert beimißt, ersehen wir aus dem Satz in seiner „Psychologie des Jugendalters": „Die letzte Tiefe und die letzte Einheit dieser Lebensbezüge aber tut sich nach wie vor im religiösen Erlebnis auf, und dieses steigert sich zum metaphysischen Erlebnis, wenn es in Gestalt einer objektiven Weltdeutung zugleich das totale gegenständliche Bewußtsein mitumfaßt und zur philosophischen Selbstbesinnung erhoben wird. In dieser Schicht wird die endgültige Bedeutsamkeit der objektiven Weltzusammenhänge für das individuelle Subjekt erfahren, das im stufenhaften Aufbau seiner Innenwelt an einer erhöhten Geistigkeit teilhat[44])." Die Konsequenz in Sprangers System zeigt sich darin, daß er seine Sechsteilung auch auf die Systeme der Ethik anwendet und auch da wieder allein der religiös fundierten Ethik die Fähigkeit zugesteht, den Inhalt der Sittlichkeit zu erfassen. So sieht er auch in dem „Sichselbsterleben" des religiösen Menschen das Ideal. In scharfer Prägung der Begriffe und in treffender Sinnformung stellt Spranger „Erleben-

[41]) Ed. Spranger, „Lebensformen", S. 21.
[42]) Ed. Spranger, „Lebensformen", S. 29.
[43]) Ed. Spranger, „Lebensformen", S. 35.
[44]) Ed. Spranger, „Psychologie des Jugendalters", S. 325.

sollen" und „Sollenserlebnis" einander gegenüber[45]). Beide Begriffe zeigen nur einen verschiedenen Standpunkt der Betrachtung. „Erlebensollen" verlangt in kategorischer Forderung — denn der Nachdruck in diesem Worte liegt auf Sollen — ein durch äußere Hilfe herbeigeführtes und ermöglichtes Innewerden eines überindividuellen Sinnes, der an historisch gegebenen geistigen Gebilden haftet. „Erlebensollen" zeigt also die „Normen des Soseinsollens" auf und drückt aus, daß ein im Grunde passiv eingestelltes Subjekt durch eine künstlich hervorgerufene Aktivität befähigt werden soll, eine geistige Leistung von überindividuellem Sinn, das heißt einen Geistesakt, hervorzubringen. Ganz anders stellt sich das „Sollenserlebnis" dar. In ihm liegt die Vorstellung eines an sich ethisch begründeten Ideals, das in freiwilligem Innewerden seines Wertes erlebt wird. Das Übergeordnete ist natürlich das zweite. Volle Wirkung haben aber beide Wertforderungen nur, wenn sie „mit ihrem vollen Sinn und Gewicht in den eigenen Erlebniszusammenhang aufgenommen werden[46])." Dadurch, daß das „Erlebensollen" in ein individuelles „Sollenserlebnis" umgewandelt wird, wird eine höhere Synthese erreicht, durch die beide Erlebnisformen zu doppelter Wirksamkeit gestaltet werden können.

Noch mehr als bei Dilthey ist bei Spranger der Begriff des „Verstehens" von entscheidendem Einfluß in seiner Lehre von den geistigen Strukturen. Er gebraucht verschiedene Deutungen dieses Grundbegriffes seiner Psychologie. Einmal bedeutet ihm Verstehen: „In die besondere Wertkonstellation eines geistigen Zusammenhangs eindringen"[47]) oder etwas ausführlicher: „Verstehen ist ein theoretischer Akt, in dem wir mit dem Anspruch auf Objektivität den inneren sinnvollen Zusammenhang im Sinn und Tun, im Erleben und Verhalten eines Menschen (einer Menschengruppe) oder den Sinn einer menschlichen Geistesobjektivation auffassen[48])."

Wenn Spranger von verstehender Psychologie spricht — die Parallelsetzung von „Strukturpsychologie" mit „verstehender" Psychologie ist auch ein neues Moment, das in Sprangers System über Dilthey hinausführt —, erhält der Begriff „Verstehen" wieder einen anderen Klang. Er bedeutet als Ausdruck eines eigentümlichen geisteswissenschaftlichen Erkenntnisverfahrens: „geistige Zusammenhänge in der Form objektiv gültiger Erkenntnis als sinnvoll auffassen[49])." Der Nachdruck liegt auf „sinnvoll". Die Gebilde, die wir erfassen wollen, müssen, um als „verstanden" gelten zu können, einem sinnvollen Zusammenhang angehören. Was heißt nun „sinnvoll"? „Sinn hat, was in ein Wertganzes als konstituierendes Glied eingeordnet ist[50])." Die Beziehung auf ein Wertganzes ist also ein Merkmal des sinnvollen Zusammenhanges. Das

[45]) Ed. Spranger, „Lebensformen", S. 310.
[46]) Ed. Spranger, „Lebensformen", S. 310.
[47]) Ed. Spranger, „Lebensformen", S. 368.
[48]) Ed. Spranger, „Lebensformen", S. 365.
[49]) Ed. Spranger, „Psychologie des Jugendalters", S. 3.
[50]) Ed. Spranger, „Psychologie des Jugendalters", S. 3/4.

Ganze und seine Teile sind in ihrem Verhältnis zueinander von einem Wertgesichtspunkt aus bestimmt. Zum Verstehen gehört aber neben dieser sinnvollen Auffassung ein Hinausreichen der Wertbeziehung über die individuelle Lebenseinheit hinaus, ein gewisser Abstand von der bestimmten Lebensbedingtheit des betreffenden zu verstehenden Individuums: denn „das Ganze, aus dem heraus der Mensch verstanden werden muß, ist viel größer als das Ganze seiner individuellen Erlebniswelt [51])." Also ist „Verstehen nicht gleichbedeutend mit einem getreu abbildenden Nacherleben des subjektiven Seins, Erlebens und Verhaltens einer Einzelseele [52])". Dilthey hatte neben dem Verstehen das Nachbilden als wesentlichsten Faktor zur Erfassung fremden Seelenlebens betont. Spranger lehnt diese photographische Treue des abbildenden Nacherlebens ab. Er sagt selbst: „Eine nur auf Nacherleben gegründete Psychologie wäre beschreibende Psychologie [53])." Doch er will ja mehr als diese, die Dilthey schon gefordert hatte. Er will eine „verstehende" Psychologie. Denn — und das ist das Entscheidende und wesentlich über Dilthey Hinausführende —: Zum Verstehen im Sinne eines sinnvollen Erfassens der gesetzlichen Zusammenhänge des Seelenlebens genügt nicht allein die empirische Nachbildung der unmittelbaren Erlebnisgehalte, sondern „die Erkenntnisleistung des Verstehens beruht auf kategorialen Formen, auf Sinnbändern, die das Denken dem Erfahrungsstoff der inneren Erlebnisse aufprägt, durch die es Ordnungen und Zusammenhänge aus dem Gewirr der mannigfaltigen Zustände und Abläufe in der zu verstehenden Seele heraushebt. Die Kategorien, mit denen das Verstehen arbeitet, sind Sinnesbestimmtheiten und Sinnzusammenhänge. Auch das sogenannte Nacherleben, Einfühlen, oder, wie Wundt sagt: die „Interpretation aus dem subjektiven Erleben" ist nicht ein bloßes anschauliches Nacherzeugen, sondern ein Einordnen in Sinnkategorien. „Verstehen ist also mindestens kategorial geformtes Nacherleben [54])."

Schon in seiner Schrift „Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft" vom Jahre 1905 zeigt Spranger dieselbe Einstellung zu diesem Problem in dem Kapitel „Begriff und Methode des Verstehens". Er sagt dort: „Wir ‚verstehen' aber uns selbst oder einen anderen erst, wenn wir seine teils bewußten, teils triebhaften Motive erkennen und ihn im Zusammenhange der beeinflussenden Bedingungen betrachten. Also in der Aufdeckung und Bewußtmachung auch derjenigen psychischen Verbindungen, die gewissermaßen verschüttet oder überhaupt noch nicht ans Licht gefördert sind, besteht die Aufgabe und das Wesen des Verstehens [55])." Welche Bedeutung Spranger der verstehenden Psychologie auch als Grundlage der Geschichtswissenschaft beilegt, lassen die Ausführungen

---

[51]) Ed. Spranger, „Psychologie des Jugendalters", S. 6.
[52]) Ed. Spranger, „Psychologie des Jugendalters", S. 6.
[53]) Ed. Spranger, „Psychologie des Jugendalters", S. 6.
[54]) Ed. Spranger, „Psychologie des Jugendalters", S. 6/7.
[55]) Ed. Spranger, „Grundlagen der Geschichtswissenschaft", S. 75.

hierüber im Rahmen seiner Untersuchungen über die Grundlagen dieser Wissenschaft erkennen. In dem Motivieren- und Verstehenwollen äußerer Handlungen, Zustände und Ereignisse liegt der wissenschaftliche Erkenntniszweck der Geschichtswissenschaft. So wird also die Frage nach der Psychologie, deren sich der Historiker zur Fundierung seiner Wissenschaft bedienen muß, dahin entschieden werden müssen, daß sie es nicht mit eigentlichen psychischen Elementen, mit der Analyse letzter unterscheidbarer Komponenten, sondern mit sehr komplexen „Lebensvorgängen" zu tun hat, die nicht ohne weiteres nach dem erkenntnistheoretischen Kausalprinzip beurteilt werden dürfen. „Denn Geschichte ist eben mehr als Darstellung einmaligen Geschehens, mehr als induktive Gewinnung einzelner Sätze; sie ist Leben, und wie dies vereinigt und verschlingt sie Gegensätze ineinander, deren nur die sorgfältigste methodisch intensiv orientierte Analyse Herr zu werden vermag [56])." Da es sich also beim historischen Erkennen handelt „um die Nachbildung einer Welt, in der Gefühle und Verstandesvorgänge, bewußte Zwecke und ein dunkles, triebhaftes Wollen eng durcheinander greifen, einer Welt, die nur mit Hilfe schaffender und nachschaffender Phantasie vor uns auferbaut werden kann, die der „exakten" Wissenschaftlichkeit auf immer unzugänglich bleibt"[57]), ergibt sich klar „die verständliche Notwendigkeit des einzelnen (geschichtlichen) Prozesses, die aus der Beziehung auf die Totalstruktur und aus dem Zusammenhang mit ihr stammt und weit über die bloß erklärende kausale Zuordnung hinausreicht [58])." Der Möglichkeit einer Erfassung dieses Ganzen des geschichtlichen Lebens kommt die teleologische Struktur unseres Seelenlebens zugute, die sich darstellt als eine zweckmäßige Verwebung unserer Denk-, Gefühls- und Willensprozesse, der sich die Beziehung der eigenen Lebenseinheit zu den physischen Vorgängen, die in dem historischen und sozialen Milieu angelegt sind, in glücklicher Ergänzung hinzugesellt.

Wir ersehen aus diesen Gedankengängen, wie eng sich Spranger in der Auffassung dieses Problems mit seinem Lehrer Dilthey berührt, der auch eine Psychologie des Lebens als unbedingt notwendig forderte für die Aufgabe des Historikers, das menschliche Geistesleben in seiner geschichtlichen Entwicklung nicht im naturalistischen Sinne ursächlich zu erklären, sondern nachfühlend zu verstehen.

Betrachten wir noch einmal abschließend Sprangers Gedanken über die Theorie des Verstehens, so können wir das Wesentliche an ihnen und das über Dilthey Hinausführende am besten durch einen Vergleich mit einer Diltheyschen Formulierung des Begriffes in seinem Aufsatz „Die Entstehung der Hermeneutik" (1900) erkennen. Dieser sagt hier: „Wir nennen den Vorgang, in welchem wir aus Zeichen, die von außen sinnlich gegeben sind, ein Inneres erkennen: Verstehen [59])."

---

[56]) Ed. Spranger, „Grundlagen der Geschichtswissenschaft", S. 91.
[57]) Ed. Spranger, „Grundlagen der Geschichtswissenschaft".
[58]) Ed. Spranger, „Grundlagen der Geschichtswissenschaft".
[59]) W. Diltheys Gesammelte Schriften, 5. Bd., S. 318.

Wie wenig ist in dieser Definition noch zu spüren von den „übergreifenden Sinnzusammenhängen" und von der diesen übergreifenden Geistesmächten zugehörigen Struktureigentümlichkeit, dem „überindividuellen, objektiven Sinn", oder dem sich als überindividueller Sinn- und Wirkungszusammenhang darstellenden „objektiven Geist", für Spranger so charakteristische, in seinem System unentbehrliche Begriffe[60])!

Daß das Verstehen nicht bloß eine Deutung körperlicher Zeichen ist, hat er jedenfalls mit Erfolg nachzuweisen versucht, wenn er als das Ausschlaggebende beim „Verstehen" mit Recht die geistigen Akte erkennt, „die wir aus der singulären Situation heraus mitvollziehen, in denen wir unmittelbar leben und die eine Gegenständlichkeit nicht physischer Art begründen. Auf diese Gegenstände richtet sich das Verstehen[61])." Am reinsten kommt wohl Sprangers Auffassung von dem Akt des Verstehens zum Ausdruck in seinem Aufsatz „Zur Theorie des Verstehens und zur geisteswissenschaftlichen Psychologie", wo er in kürzester, aber treffendster Formulierung sagt: „Verstehen ist nicht nur das Leihen der eigenen Seele an ein von außen gegebenes physisches Symbol, sondern es ist allgemein das nachlebende Auffassen von Sinnzusammenhängen, die Ideelles, Physisches und Seelisches so verweben, daß das Körperliche, ja die eigene lebendige Seele gleichsam nur Maschen an dem einen großen Gewebe des überindividuellen Geistes werden[62])." Bei diesen Worten wird uns erst so recht die eigentümliche Verflechtung und die innere Verwobenheit der psychischen Vorgänge, ihre gegenseitige Beziehung und Bedingtheit verständlich.

So finden wir erst hier bei Spranger die reine Durchführung der organisch aufgebauten dreigliedrigen Geschlossenheit im Zusammenhang von Leben — Ausdruck — Verstehen, die bei Dilthey noch der klaren Lösung harrte.

c) Max Scheler.

Auf dem Boden Diltheys und Sprangers hinsichtlich der geisteswissenschaftlichen Psychologie steht auch Scheler, dem wir die neuesten Untersuchungen über die Fragen verdanken, die zu unserem Problemkreis gehören.

Grundlegend für seine Untersuchungen auf dem Gebiete psychologischer Forschung ist der zweite Band seines Werkes „Vom Umsturz der Werte" (1919). Die Aufsätze, die aus diesem Buch für das Problem des „Erlebnisses" in Frage kommen, sind betitelt: „Die Idole der Selbsterkenntnis" und „Versuche einer Philosophie des Lebens".

Die geistige Verwandtschaft des Schelerschen Systems mit den bisher behandelten zeigt am besten der charakteristische Satz: „Nichts hat

---

[60]) Ed. Spranger, „Psychologie des Jugendalters", S. 9 u. 13.

[61]) Ed. Spranger, „Zur Theorie des Verstehens und zur geisteswissenschaftlichen Psychologie" in der Volkeltfestschrift, S. 402.

[62]) Ed. Spranger, „Zur Theorie des Verstehens und zur geisteswissenschaftlichen Psychologie" in der Volkeltfestschrift, S. 403.

der Psychologie so geschadet als die These, sie müsse nach Analogie mit der Naturwissenschaft betrieben werden[63])." Auch Scheler hält die Forderung, die Grundkategorien des Naturseins bewußt oder unbewußt auf seelische Tatsachen zu übertragen oder gar die naturwissenschaftliche Methode bei der Erforschung des menschlichen Seelenlebens anzuwenden, für irrig, da sie die Idee einer „reinen Psychologie" [64]) verwässert. Ja, Scheler ist in seiner Kritik dieser Art der Psychologie noch schärfer und unerbittlicher, wenn er sagt: „Auch die Voraussetzung dieser ‚naturwissenschaftlichen' Psychologie, daß der Größenbegriff, ja schon der Begriff der Zahl, daß Kausalität nach Art der Naturkausalität, ‚Gesetze' nach Art der ‚Naturgesetze' auf Psychisches anwendbar und da zu finden seien, war erkenntniskritisch von der äußersten Naivität[65])." Um diese „generelle Neigung zur Selbsttäuschung", die im Messen und Zählen des Psychischen liegt, als Prinzip ihrer Forschung zu vermeiden, muß die Psychologie statt einer „Zurückführung" seelischer Tatsachen auf „Elemente des Leibzustandes, Organempfindungen und sinnliche Gefühle" vielmehr „diese aus dem konkreten Tatbestand herauszuschälen und die Natur und Eigengesetzmäßigkeit des Restes zu erforschen suchen"[66]). Im Zusammenhang dieser psychologischen Betrachtungen sind Schelers Gedanken über das „soziale Ich" im Vergleich zum „individuellen Ich", dem jenes in gewissem Sinne überlagert ist, höchst wertvoll[67]). Ein einzelnes Individuum ist uns nämlich nicht als individuelles Ich selbst gegeben, sondern nur in der Einlagerung in soziale Beziehungen. Das „soziale Ich" verkörpert sozusagen die Wertkategorien der uns umgebenden Gemeinschaft, nach denen sich der Gesamteindruck, den wir von uns selbst haben, richtet. Denn das ist das Wichtige, daß dieses Gesamtbild „durchaus nicht durch unvoreingenommene Wahrnehmungen unseres lebendigen individuellen Ich bestimmt ist, sondern ganz und gar von den Bildern, Urteilen, Ansichten abhängig ist, welche die uns umgebende Gemeinschaft hat". So ist das „soziale Ich" ein „selbständiger Gegenstand", der sich aus all dem aufbaut, was von den in mir ablaufenden Erlebnissen sozialen Wertkategorien unterliegt. „Es wechselt seinen Inhalt bei gleichen Individuen mit dem System sozialer Wertkategorien, in denen wir leben, und mit der Natur der ‚herrschenden Mächte', unter denen das Individuum lebt, sowie den Bedingungen von deren Gunst und Ungunst, Lob und Tadel." Wir können in diesem Sinne von dem Phänomen des „Hineingerissenseins in das eigene Fremd-Bild" sprechen. Diese Einstellung auf das „soziale Ich" von seiten des Individuums kann sich diesem in so gesteigertem Maße zuwenden, daß am Ende das individuelle Ich ganz verschwindet und „analog zu einer bloßen Beziehung und

---

[63]) M. Scheler, „Vom Umsturz der Werte", 2. Bd., S. 76.
[64]) M. Scheler, „Vom Umsturz der Werte", 2. Bd., S. 76.
[65]) M. Scheler, „Vom Umsturz der Werte", 2. Bd., S. 77.
[66]) M. Scheler, „Vom Umsturz der Werte", 2. Bd., S. 112.
[67]) M. Scheler, „Vom Umsturz der Werte", 2. Bd., S. 132/140.

Ordnung von ‚Einzelerlebnissen' wird, wie das Individuum zuerst als bloßer Schnittpunkt sozialer Kreise und sozialer Beziehungen, als Ausgangspunkt sozialrelevanter Äußerungen und Handlungen betrachtet ward".

Scheler sieht die Grundlage der „Assoziationspsychologie", die „unsere Seele zu einer demokratischen Gesellschaft von letzten Elementen macht", darin, „daß in ihr nur das „soziale Ich" des Menschen zum Gegenstand der Erkenntnis wird". Damit läßt Scheler noch einmal ganz deutlich seinen Standpunkt hinsichtlich der Psychologie und der Methode zur Erforschung des Seelenlebens erkennen. Ihm ist das individuelle Ich eine „unteilbare Einheit, die sich in jedem Erlebnis miterlebt. Was wir Erlebnisse nennen, das sind nicht Teile des Ich, sondern abstrakte Symbole für dasselbe, aus denen wir zum Behufe der sozialen Verständigung diese einheitliche Totalität wieder rekonstruieren. Dieser Hergang unserer Rekonstruktion in Gedanken darf aber niemals zu einer Geschichte der Sache selbst gemacht werden, wenn wir nicht der primärsten aller Selbsttäuschungen, der Täuschung über das Wesen unseres Selbst, unterliegen wollen."

Die Gedanken Schelers, die sich am tiefsten mit unserem Problem des Erlebnisbegriffes berühren, sind niedergelegt in seinem Aufsatz „Versuche einer Philosophie des Lebens" im zweiten Band seines Werkes „Vom Umsturz der Werte" (1919). Scheler versteht unter „Philosophie des Lebens" nicht eine billige Popularphilosophie, eine Art religiöser Erbauungs- oder praktischer Klugheitslehre, sondern er legt dem Wort einen weit tieferen Sinn bei. „‚Philosophie des Lebens' will sagen eine Philosophie aus der Fülle des Lebens heraus, ja — schärfer gesagt — eine Philosophie aus der Fülle des Erlebens des Lebens heraus[68])." Die Totalität des Lebens zu erfassen, seine geheimen Urquellen und inneren Wertgehalte zu erschließen, in organischer Durchdringung der Lebensfülle und lebendiger Beseelung der sich beständig erneuernden geistigen Wertwelt das schöpferische Wachsen und Werden des Menschen mitfühlend zu verstehen, das alles ist der Gehalt der „Lebensphilosophie". Sind es nicht wieder Diltheysche Gedanken, die hier lebendig nachwirken?

So nimmt es denn nicht wunder, wenn Scheler dem Altmeister Dilthey ehrende Worte der Anerkennung widmet, als dem feinfühligen Geist, der mit einer Art Sehergabe die großen Zusammenhänge ahnungsvoll erschaute, die Geschichte und Leben zu einer unlöslichen Einheit verknüpfen. In der Begründung der Geisteswissenschaften und in dem Verstehen der geschichtlichen Welt aus der Lebenstotalität heraus sieht Scheler die große wissenschaftliche, und man kann wohl mit Recht sagen, auch die große menschliche Leistung Diltheys, die ihn zu einem der „Philosophie des Lebens" verwandten, sie vorbereitenden Geist stempelt. Eine „geistige Welt", das Strömen seelischen Lebens, langsam

[68]) M. Scheler, „Vom Umsturz der Werte", 2. Bd., S. 144.

von irdischem Geschehen zu ewigem Sein aufsteigend, dabei die Reihe zeitbedingter Lebensprozesse und die erhabene Welt unvergänglicher Werte beständig durchmessend und so niedere Tiefen und reine Höhen in gewaltigem Rhythmus umspannend, diese Sphäre des ganzen Lebens war Diltheys Welt. So sagt Frischeisen-Köhler mit Recht: „Dilthey ist der Philosoph der geistigen Welt[69])." Die Einheit seiner Persönlichkeit erlebte und durchströmte sie in sinnvoller Harmonie. So faßt auch Scheler das Leben und seine bunte Vielheit, seinen farbigen Glanz auf. Nicht das „gelebte", sondern das „erlebte" Leben ist ihm höchste Erfüllung. Noch einen anderen Namen von gutem Klang erwähnt Scheler in diesem Zusammenhang[70]). Nietzsches künstlerische Sprachgewalt verlieh dem Worte „Leben" jenen „tiefen Goldklang", den es seitdem besitzt. Schelers Worte über die Auffassung Nietzsches vom „Leben" als einer „ins Unermeßliche hinströmenden und in Strömen sich fortwährend werterhöhenden Aktion" charakterisieren treffend die Tendenz zur Gestaltung, zur Formung, die in Nietzsches Begriff „Leben" liegt. Um mit Scheler zu reden: „‚Leben' — das wird für Nietzsche im Kleinsten und Größten so etwas wie ein waghalsiges Unternehmen, ein metaphysisches ‚Abenteuer', ein kühner Vorstoß in Möglichkeiten des Seins, die sich erst im Gelingen zu einem Sein gestalten — zu dem, was dann alle mögliche ‚Wissenschaft' betrachtet. Leben — das ist der Ort vor dem Dasein —, an dem sich Dasein und Nichtdasein allererst entscheidet." Und im tiefsten Sinne urkräftiges Werden und Wachsen ist „Leben" für Nietzsche, indem in ihm eine Tendenz zur Steigerung, zur „Machtsteigerung" beschlossen liegt als „sein geheimster Sinn und metaphysischer Atem".

Daß auch Schelers Ausführungen über das „Erlebnis" der psychologischen Vertiefung nicht entbehren, ersehen wir aus seinen Untersuchungen über den psychischen Akt des Erlebens in seinem Aufsatz „Idole der Selbsterkenntnis". In den Erörterungen Schelers ist die Gegenüberstellung von „äußerer" und „innerer" Wahrnehmung entscheidend für unser Problem[71]). Der charakteristische Unterschied zwischen beiden ist nach Scheler schon daran zu erkennen, daß das Physische als Gegenstand der „äußeren" und das Psychische als Gegenstand der „inneren" Wahrnehmung anzusehen ist. Um mit Schelers eigenen Worten die klare Trennung zu zeigen: „In jedem Akte äußerer Wahrnehmung wird die Existenz des Physischen, einer ‚Natur' schlechthin evident", oder: „Vielmehr ist in jedem Akte äußerer Wahrnehmung uns ‚Natur' als ein unbestimmtes Ganzes gegeben, auf dessen Hintergrund die sinnlichen Inhalte des gegenwärtigen Momentes schärfer hervortreten." „Und ganz analog ist in innerer Wahrnehmung immer ein Ich überhaupt gegeben,

---

[69]) Kantstudien, 17. Bd., 1912, S. 168.

[70]) Für die folgenden Zitate vgl. M. Scheler, „Vom Umsturz der Werte", 2. Bd., S. 145—148.

[71]) M. Scheler, „Vom Umsturz der Werte", 2. Bd., S. 54—60.

und zwar die Totalität eines Ich, auf dessen Hintergrund sich dann dies und jenes abhebt; auch dessen Existenz ist unmittelbar evident, und es bedarf dabei keiner ‚Hypothese' oder eines ‚Schlusses' oder einer metaphysischen Annahme einer ‚Substanz', . . . auch keiner ‚Zusammenfassung' und ‚Synthese' einer Mehrheit von Bewußtseinsmomenten, vermittelt durch Erinnerung oder gar durch Reproduktion." Diese grundsätzliche Trennung von „äußerer" und „innerer" Wahrnehmung, die am klarsten zum Ausdruck kommt in Schelers Worten: „Das Wesen des Psychischen wird also in jedem Akte innerer Wahrnehmung erschaubar wie das Wesen des Physischen in jedem Akte äußerer Wahrnehmung", bildet den entscheidenden Ausgangspunkt für seine Untersuchungen über das „Erlebnis", bei denen naturgemäß der „inneren" Wahrnehmung das Hauptgewicht zufällt. Wie verhält sich nun die „innere" Wahrnehmung zum „Erlebnis"? Da die Ichbezogenheit zum Wesen eines Erlebnisses gehören muß, wenn anders ihm überhaupt die Seinsart eines „Bewußtseinserlebnisses" zukommen soll, so geht „der Akt der inneren Wahrnehmung dem Rechte und Können nach auf jedes Erlebnis des Ich". „Er umspannt alle Stufen des Bewußtseins und alle zeitlich wie immer getrennten Lebensmomente." Damit ist der Charakter der Intensität und Universalität der inneren Wahrnehmung gegeben. Eine Einschränkung ist allerdings zu machen. Nach Scheler ist es für die Psychologie von grundlegender Bedeutung, daß, ebenso wie die äußere Wahrnehmung durch äußere Sinnlichkeit erfolgt und sich durch Vermittlung von Sinnesfunktionen vollzieht, auch die innere Wahrnehmung „nicht unmittelbar auf das Ich und seine Erlebnisse geht, sondern gleichfalls vermittelt durch einen ‚inneren Sinn'". Die Konstituierung dieses inneren Sinnes innerhalb von Schelers Untersuchungen ist einer der wesentlichsten Punkte, die für das Erlebnisproblem in Frage kommen. Dieser innere Sinn ist nach Scheler keine metaphysische Hypothese, sondern ein Tatbestand. Seine Funktion besteht, wie gesagt, darin, daß er zwischen dem Ich und seinen Erlebnissen einerseits und zwischen der inneren Wahrnehmung andererseits sozusagen als Vermittler eingeschaltet ist, so daß „nicht das Erlebnis selbst, sondern nur seine Erscheinung für den inneren Sinn uns in dem gegeben ist, was uns momentan gegenwärtig ist". Daraus geht hervor, daß ein Unterschied zu machen ist zwischen „innerer Wahrnehmung" und „innerem Sinn". „Auch der innere Sinn ist wie der äußere Sinn nur ein Analysator des Wahrnehmens, nicht etwas, was positiv den Gehalt der Anschauung gibt; dies leistet allein die innere Wahrnehmung, in deren Gehalt durch den inneren Sinn nur das herausgeschnitten und abgestuft hell beleuchtet wird, was am psychischen Erlebnis für die Tätigkeits- und Interessensphäre des Leibes von entsprechend abgestufter Bedeutung ist." Weiter ist streng zu scheiden die Auffassung eines Erlebnisses durch den inneren Sinn und das reale seelische Erlebnis selbst. Nur das, was das Individuum in seinem inneren Sinn vom realen seelischen Erleben erfaßt, ist abhängig vom Leibe, der uns unmittelbar gegeben ist, und zwar in äußerer Wahrnehmung als

„Körperleib" und in innerer als „Leibseele". Die Realität des seelischen Lebens ist als Psychisches unabhängig auch vom inneren Sinn und seiner Erscheinung. Dieser innere Sinn „enthält nichts weiter als die Anerkennung, daß jedes psychische Erlebnis, das einem Lebewesen zur faktischen inneren Wahrnehmung kommen soll, in dessen Leibzustand irgendeine charakteristische Variation setzen muß, die zu den Bewegungsimpulsen des Leibes eine bestimmte Gesetzmäßigkeit aufweist".

Diese Feststellung ist von entscheidender Bedeutung. Wenn Scheler auch, wie wir schon früher nachgewiesen haben, die naturwissenschaftliche Psychologie und dadurch die Reduktion psychischer Erlebnisse auf physische Komponenten grundsätzlich ablehnt, so ist er doch der Ansicht, daß der Wahrnehmung eines psychischen Erlebnisses ein charakteristischer Leibzustand und eine mit ihm zusammenhängende bestimmte Bewegungsintention entspricht, ohne die das Erlebnis die Schwelle des inneren Sinnes nicht überschreiten kann. Insofern ist also nach Schelers Ansicht jedes wahrgenommene Erlebnis in gewisser Hinsicht doch physisch bedingt, freilich nicht in dem radikalen Sinne des psycho-physischen Parallelismus.

Wir halten also fest: So wenig wie uns der reale Zusammenhang der Natur oder diese selbst als ein bestimmtes Ganzes in der äußeren Sinneswahrnehmung gegeben ist, ebensowenig sind uns die realen Erlebnisse und ihr kausaler Zusammenhang in der inneren Sinneswahrnehmung gegenwärtig. Scheler drückt diese Tatsache mit den etwas umständlich anmutenden Worten so aus: „Wie weit liegt also voneinander ab, was jemand erlebt und was er erlebend so weiß, daß er sagen kann, was er erlebt [72])."

So gibt es also auch einen Erlebniszusammenhang, der außerhalb der Sphäre des inneren Sinnes liegt. Scheler nennt ihn den „unterbewußten Teil" [73]) des Ich. Zu bemerken ist dabei, daß das unterbewußte Erlebnis „innerer Wahrnehmung prinzipiell zugänglich ist, und was es unterbewußt macht, ist nur, daß es jeweilig nicht auf den inneren Sinn einwirkt, durch dessen Reizung die Erlebnisse erst jene bestimmte Lebhaftigkeitsgröße erhalten, durch die sie aktuell als gegenwärtige Vorkommnisse wahrgenommen werden [74])". Schon in den Ausführungen über die philosophische Grundlegung des Erlebnisbegriffes hatten wir Schelers Ansicht von der unteilbaren Einheit des individuellen Ich, die sich in jedem Erlebnis miterlebt, kennen gelernt. Auch jetzt ist es wichtig, nachdrücklich zu betonen, daß „das in der inneren Wahrnehmung erscheinende Ich also stets als Totalität mitgemeint gegenwärtig ist". Es handelt sich also um Bewußtseinseinheiten, um mannigfaltig gegebene, aber durch einen Akt geeinte Totalitäten, die ich in Akten der inneren Wahrnehmung antreffe.

---

[72]) M. Scheler, „Vom Umsturz der Werte", 2. Bd., S. 65.
[73]) M. Scheler, „Vom Umsturz der Werte", 2. Bd., S. 65/66.
[74]) M. Scheler, „Vom Umsturz der Werte", 2. Bd., S. 66.

Überzeugend sind auch Schelers Gedanken über den Wert des Erlebnisses. Er betrachtet dieses nicht als eine „Zutat" zu dem Gegebenen, „die erst durch einen Akt der Beurteilung und durch Reflexion auf diesen sich ergibt" [75]), (eine Ansicht, die Herbart und Brentano vertraten), sondern sieht seinen Wert in der primären Gegebenheit.

II. Das „Erlebnis" als psychologischer Faktor.

Nachdem wir so die allgemeine philosophische Grundlegung des Erlebnisbegriffes vollzogen haben, müssen wir im folgenden von dem Erlebnis als psychologischem Faktor im besonderen sprechen.

Bei dem Versuch, das „Erlebnis" als psychischen Faktor zu analysieren, ist es nach dem bisher Gesagten eine Selbstverständlichkeit, daß wir von vornherein jede mechanistische Erklärung für einen Seelenvorgang, als den sich ja das Erlebnis darstellt, ablehnen. Es bleiben also im folgenden alle diejenigen Definitionen unberücksichtigt, die das Erlebnis als ein im naturwissenschaftlichen Sinne physiologisch verstandenes Einzelelement im Kausalkonnex der „psychischen" Elementwelt „erklären" wollen. Eine solche Betrachtung widerspricht der geisteswissenschaftlichen Psychologie, die für unsere Untersuchung allein maßgebend ist. Wir beschränken uns vielmehr bei unserer Darstellung darauf, das „Erlebnis" in seinen mannigfachen psychologischen Variationen zu untersuchen, es aus der seelischen Gesamtstruktur heraus zu verstehen und seinen eigentümlichen Wertgehalt für das emotionale Leben zu erfassen.

Um die charakteristische Färbung des psychischen Verhaltens, das wir „Erlebnis" nennen, zu verdeutlichen, wollen wir an einigen bekannten Begriffen der allgemeinen Pädagogik, die sich unseres Erachtens aufs engste mit dem heute so beliebten Begriff „Erlebnis" berühren, die vielfache Deutungsmöglichkeit des modernen Schlagwortes und die ineinandergreifenden Beziehungen zu anderen psychischen Akten erkennen lassen.

a) Das Verhältnis von „Anschauung" und „Erlebnis".

Ein Begriff kommt hier zunächst in Frage, der — genau wie heute das „Erlebnis" — einst im Brennpunkt der pädagogischen Reformbestrebungen stand. Es ist der Begriff der „Anschauung". Erörterungen über das „Prinzip der Anschauung" und „die Anschaulichkeit des Unterrichts" nahmen in den Werken über pädagogische Psychologie und in methodischen Schriften der Vorkriegszeit eine hervorragende Stellung ein. Seit Pestalozzi gehört ja der Begriff der „Anschauung" sozusagen zum eisernen Bestand in der Pädagogik.

Eine Bestimmung des Begriffes ist freilich nicht eigentlich Sache der Pädagogik, sondern der Philosophie und Psychologie. Doch wollen wir gerade der Bedeutung wegen, die die „Anschauung" auch für Er-

[75]) M. Scheler, „Vom Umsturz der Werte", 2. Bd., S. 110.

ziehung und Unterricht hat, und die von allen großen Pädagogen erkannt und gebührend gewürdigt worden ist, nicht an diesem so wichtigen Begriff vorübergehen. Wir tun dies vor allem der engen Beziehung wegen nicht, in der die „Anschauung" zu dem Problem des „Erlebnisses" steht, eine Beziehung, zu deren Nachweis wir allerdings, diesem Teile der Untersuchung entsprechend, wesentlich die psychologische Verwandtschaft von „Erlebnis" und „Anschauung" auseinandersetzen müssen.

Wenn wir die Anschauung als einen, wie wir behaupten, zu dem Erlebnis in gewissem Verhältnis befindlichen psychischen Begriff analysieren wollen, müssen wir von vornherein darauf Bedacht nehmen, ihn von verwandten Begriffen der Psychologie, z. B. von denen der Empfindung, Vorstellung, Wahrnehmung abzugrenzen und klar zu unterscheiden.

Den eigentümlichen Charakter der Anschauung wird besonders die Gegenüberstellung mit der Empfindung deutlich hervortreten lassen. Eine Analyse dieses Begriffes erscheint auch insofern zweckmäßig, als gerade von der Empfindung der psychologische Weg auszugehen scheint, der dann in organischer Höherentwicklung über die Anschauung zum Erlebnis führt. So müssen wir, bevor wir von dem Verhältnis der Anschauung zum Erlebnis sprechen, kurz die vorbereitende Stufe betreten und von der Entstehung und dem Wesen der Empfindung reden. Wir gehen hierbei aus von der empirischen Psychologie.

Unter einer Empfindung versteht diese den einem physiologischen äußeren Reiz entsprechenden psychischen Parallelprozeß oder, anders ausgedrückt, die Reaktion des lebenden Organismus auf die Einwirkung der Außenwelt, die Antwort der Seele auf den äußeren Reiz. Als besonderes Charakteristikum der Empfindung gegenüber anderen psychischen Vorgängen würden wir die „sinnliche Lebhaftigkeit" hervorheben können. Die „sinnliche Lebhaftigkeit" selbst wieder klar zu definieren ist unmöglich, da sie individuell erlebt werden muß. Man kann höchstens sagen, daß sie zum Ausdruck kommt in der Verschiedenheit, die besteht zwischen den Erinnerungen und Vorstellungen, d. h. zwischen den psychischen Vorgängen nach Verschwinden des Reizes, und zwischen dem psychischen Vorgang während der Einwirkung eines Reizes, d. h. eben der Empfindung selbst. Wir sehen also, daß eine reine psychologische Definition der Empfindung ausgeschlossen ist, da wir bei allen Definitionsversuchen immer auf die psychophysiologische Definition zurückkommen werden, die die Empfindung an einen auf unser Nervensystem einwirkenden Reiz knüpft.

Daß der Empfindung neben dieser psychologischen eine hervorragend pädagogische Bedeutung zukommt, ist eine nur zu oft vergessene Tatsache. Für den Pädagogen muß die richtige Auswahl der Reize, die im kindlichen Gehirn Erregungen oder Empfindungen auslösen sollen, eine wichtige Aufgabe sein.

Wie verhält sich nun die Empfindung zur Anschauung, und welches sind deren über die Empfindung hinausweisende und auf das Erlebnis

hinweisende Charakteristika? Wir hatten gesehen, daß jede sinnliche Empfindung zur Vorstellung wird, sobald der Reiz oder die sinnliche Lebhaftigkeit wegfällt. Ist nun die Anschauung eine einfache Empfindung oder eine einfache sinnliche Vorstellung? Man kann wohl von der Anschauung überhaupt nicht als von einem Einfachen reden. In ihr liegt ein synthetisches Moment, sie ist ein Komplex von Empfindungen oder sinnlichen Vorstellungen. Doch wir wollen zunächst den Ursprung des Namens Anschauung betrachten. Offenbar ist der Name Anschauung von der sinnlichen Unmittelbarkeit hergenommen. Wir haben deshalb unter Anschauung zunächst die „sinnliche Anschauung" zu verstehen, d. h. die Erfassung der Außenwelt vermittelt durch irgendeinen Sinnenreiz. In diesem Sinne würde also „Anschauen" oder auch „Schauen" nur den höchsten Grad des „Sehens" bedeuten. Es würde sich von diesem, das auf der bloßen Aktivität des Gesichtssinnes beruht, dadurch unterscheiden, daß bei ihm ein gesteigertes Interesse am Objekt, ein tieferes selbsttätiges Erfassen des Gegenstandes, ermöglicht durch ein bewußt längeres Verweilen des Blickes auf ihm, vorliegt.

Diese innere Versenkung in das Objekt ist also eine Eigentümlichkeit der Anschauung, deren Empfindungskomplex sich dadurch scharf von dem übrigen Wahrnehmungsinhalt absondert. Sie gibt ihr erst eine bestimmte Prägung, eine gewisse eigene Formung, durch die sie von der bloß sinnlichen Anschauung losgelöst und dem tieferen Akte des Erlebens zugeführt wird. Auch der Charakter der Totalität und der selbsttätigen Beherrschung dieser Totalität durch Gliederung und Inbeziehungsetzen des Ganzen und seiner Teile, der als ein wichtiges Merkmal dem Begriffe der Anschauung häufig zukommt, weist nachdrücklich auf den Akt des Erlebnisses hin, das ja auch in den Gesamtstrukturzusammenhang des Lebens eingegliedert ist. Hier zeigt sich also die enge Berührung von „Anschauung" und „Erlebnis" und als das beiden Gemeinsame der Charakter des Aktiven und Produktiven. Denn „Anschauen" im tiefsten Sinne geht immer parallel mit einem „Einfühlen", und vom „Einfühlen" zum „Erleben" ist kein weiter Schritt. Ein Erlebnis ist doch nicht bloß im Sinne Sprangers ein „rezeptives, sinnerfüllendes Verhalten" [76]), ihm kommt durch die Tendenz zur Steigerung des emotionalen Lebens, die ihm innewohnt, auch ein „Akt"charakter zu, d. h. ein dynamisches Moment mit produktiver Sinngebung. So bildet schließlich das schöpferische Gestalten das Bindeglied zwischen Anschauen und Erleben. Denn man kann wohl sagen: Wenn das Angeschaute mittels der Einfühlung zum Erschauten geworden ist, dann wird es durch die Kraft des Gemütes aus der niederen Sphäre des bloß passiven Eindrucks in die reineren Höhen schöpferischen Ausdrucks emporgehoben. Durch diese Umschaffung wandelt sich sein Sein zum Werden, und damit sind erst die Kräfte frei zum fruchtbaren Wirken. Liegt doch nicht im starren Besitz,

---

[76]) Siehe Anm. 41.

sondern nur im immer neuen, lebendigen Erringen die Bürgschaft für die Gestaltungskraft der Seele.

Wenn wir Pestalozzis „Prinzip der Anschauung" mit diesen Formulierungen vergleichen, müssen wir seine Interpretation der Anschauung als intellektuell und rational bezeichnen. Er betont zu sehr das Formale der Anschauung, die für ihn die Grundlage des erziehenden Unterrichts bilden soll. Wenn nach Pestalozzi der Unterrichtsgang „ein reiner Verstandesgang" sein soll, „durch den die Anschauung selber dem Schwanken ihrer bloßen Sinnlichkeit entrissen und zum Werk der höchsten Kraft meines Wesens, des Verstandes, gemacht werden soll"[77]), so müssen wir doch diese Deutung der Anschauung als einseitig rationalistisch ablehnen. Sein „ABC" der Anschauung ist ja ebenfalls nur auf den rein formalen Größen der räumlichen Gestalt und der Zahl aufgebaut, widerspricht also durchaus unserer Auffassung von der Anschauung. Wie sehr selbst Dilthey sich bemühte, die „Anschauung" Pestalozzis als einen für die zergliedernde Psychologie wertvollen Faktor zu retten, erkennen wir aus den Worten, die die Fruchtbarkeit einer Analysis unserer Intelligenz für die Geisteswissenschaften an einem Beispiel der Pädagogik erläutern sollen. „Jedermann weiß, welche Revolution Pestalozzi durch seinen Anschauungsunterricht hervorgerufen hat. Was Pestalozzi mit dem Griff des Genies erfaßte, kann durch die analytische Psychologie aufgeklärt werden. Sie geht von dem erworbenen, gestalteten Zusammenhang des Seelenlebens aus. Diesen zergliedert sie in die einzelnen Zusammenhänge, welche den schöpferischen Hintergrund aller bewußten Vorgänge bilden. Im Spiel der einzelnen seelischen Prozesse erfaßt sie das Wirken dieser Zusammenhänge als die großen Regeln, von denen dies Spiel überall im einzelnen abhängig ist. Und so erkennt sie nun den Sinn der genialen Methodik Pestalozzis darin, daß die schöpferische, bildende Kraft des Menschen von der richtigen Ausbildung solcher Zusammenhänge bedingt ist. Dieser große Satz der Pädagogik folgt aus der allgemeineren Lehre von der Natur des erworbenen Zusammenhangs des Seelenlebens, Regel und Macht zu sein, welche die Einzelvorgänge regiert[78])." Unsere Bedenken von dem rationalen Charakter des Anschauungsbegriffes bei Pestalozzi, den wir aus seinen rein intellektuell bestimmten Größen Schall (Sprache), Form und Zahl abgeleitet hatten, widerlegt Dilthey unseres Erachtens nicht vollständig, wenn er sagt: „Erwägt man, wie jede räumliche Entfernung, jeder Tonabstand, jede Abstufung von Grau in einem Denkakt aufgefaßt wird, der vom Zusammenbesitzen der Empfindungen unabtrennbar ist, so verschwindet der falsche Gegensatz von Anschauungsunterricht und Ausbildung des Denkens, welcher bis auf diesen Tag sowohl in den Gesetzen der Pädagogik als in den praktischen pädagogischen Abhandlungen eine so große Rolle spielt[79])."

[77]) J. H. Pestalozzi, „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", 11. Brief.
[78]) W. Diltheys Gesammelte Schriften, 5. Bd., S. 181/182.
[79]) W. Diltheys Gesammelte Schriften, 5. Bd., S. 181/182.

Unsere Auffassung von der Anschauung fassen wir dahingehend zusammen: Für das Entscheidende der „inneren" Anschauung, die hier allein in Frage kommt, halten wir die Fülle von inneren Bildern, welche diese von uns als „geistige Schauung" aufgefaßte Anschauung im Sinne „einer auf Erinnerungsbilder, Phantasiegestalten oder aber auf das eigene psychische Erleben gerichtete Bewußtseinsfunktion"[80]) auslöst. So halten wir uns auch für berechtigt, von der „Anschauung" als von einem Korrelat zum „Erlebnis" zu sprechen.

b) Das Verhältnis von „Interesse" und „Erlebnis".

Eine ähnliche pädagogische Bedeutung wie der „Anschauung" kommt im Rahmen unserer Untersuchung auch dem „Interesse" zu. Auch dieses ist als psychologischer Faktor in seinen Anwendungen auf die praktische Pädagogik seit jeher von hervorragender Wichtigkeit und außerordentlicher Fruchtbarkeit gewesen. Dies erkannt und das „Interesse" nicht bloß unter ethischen und psychologischen Gesichtspunkten, sondern mit besonderer Vorliebe gerade in seinen pädagogischen Auswirkungen betrachtet zu haben, ist das besondere Verdienst Herbarts. Durch seine Schriften ist dem „Interesse" erst volle Anerkennung und dauernde Geltung in der Pädagogik verschafft worden. So wichtig uns also Herbart ist als der große Gelehrte, der für die gebührende Beachtung des „Interesses" besonders auf pädagogischem Gebiete eingetreten ist, so unwichtig müssen uns als Vertreter der geisteswissenschaftlichen Psychologie seine besonderen psychologischen Erörterungen über diesen Begriff sein. Herbarts Interessenlehre ist die unvermeidliche Konsequenz seiner einseitig intellektualistischen Auffassung vom Seelenleben. Indem wir die „Elementepsychologie" ablehnen, verwerfen wir naturgemäß Herbarts mechanistisch orientierte Lehre vom „Interesse". Vom psychologischen Gesichtspunkt aus betrachtet, scheidet also für uns Herbarts Interessenlehre als unzulänglich aus. In praktisch pädagogischer Hinsicht wird sie uns manches zu sagen haben. Jene wichtige und berühmte Wendung z. B. vom „gleichschwebenden, vielseitigen Interesse" ist recht bemerkenswert für die pädagogische Praxis, und Sätze wie „Das Lernen soll dazu dienen, daß Interesse aus ihm entstehe" oder „Das Lernen soll vorübergehen, und das Interesse soll während des ganzen Lebens beharren"[81]), sind es wert, auch im modernen Unterricht beherzigt zu werden. Von Bedeutung ist Herbart in diesem Zusammenhange für unser Problem noch dadurch, daß er sechs Arten des Interesses unterscheidet. Das empirische, spekulative, ästhetische, sympathetische, soziale, religiöse Interesse. Wer denkt hier nicht unwillkürlich an Sprangers sechs ideale Grundtypen der Individualität, die er in seinen „Lebens-

[80]) R. Eisler, „Wörterbuch der philosophischen Begriffe", S. 50 unter „Anschauung".

[81]) Herbart, Auswahl aus pädag. Werken, herausgeg. v. P. Richter (Velhagen u. Klasings Sammlung pädag. Schriftsteller 1902), S. 29, Anm. 1.

formen" zugrunde legt, und die eine eigenartige Verwandtschaft mit den sechs Arten des Interesses bei Herbart aufweisen?

Eine ausführliche historische Betrachtung über den Wandel in der Auffassung des „Interesses", vor allem als psychologischen Faktors, entspricht nicht dem Zwecke dieser Untersuchung. Wir wollen im folgenden lediglich die wichtigste moderne Psychologie des Interesses und seine pädagogische Bedeutung mit Rücksicht auf unser Thema etwas eingehender darstellen. Ausführliches hierüber ist gesagt in dem Buche von W. Ostermann, „Das Interesse" (1912) [82]).

Wichtig in Beziehung auf das Erlebnisproblem scheint uns zunächst der Wertcharakter, den Ostermann — wie schon früher Beneke, Lotze und Brentano, der „Wertung" und „Interesse" ausdrücklich gleichsetzt — dem Interesse beilegt. Damit hängt zusammen ein emotionales Moment. Denn im Werten liegt schon das Gefühlsmäßige. Im tiefsten Grunde besteht doch, wenn auch nicht immer erkennbar, zwischen wertendem Subjekt und bewertetem Objekt ein gefühlsmäßiger Zusammenhang. Daraus geht also hervor, daß „alles Interesse letzten Endes auf Vorgänge des Gefühlslebens zurückzuführen ist", und, obwohl es oft in die Sphäre des Intellektes hineinreicht, „mit seinen Ursprüngen doch stets im Gefühl wurzelt". Hier zeigt sich schon das enge Band, das „Interesse" und „Erlebnis" verknüpft. Wie innig es ist, sagen Ostermanns Worte: „Dieses (das Interesse) setzt, wie überall, so auch hier das eigene Erleben oder, was dasselbe, eigenes Fühlen unbedingt voraus. Es gilt auch hier des Dichters Wort: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen"." Die Quelle für das Interesse ist also, wie auch für das Erleben, das Gefühl. Diese Tatsache ist für uns entscheidend. Sie zeigt uns den gemeinsamen Urgrund des „Interesses" und des „Erlebnisses". Nur in einem lebendigen Interesse, das aus innerem Drang des Zöglings hervorströmt, und das aus der Überzeugung vom Werte des Guten und aus seinem Erleben heraus in der Liebe zum Guten gipfelt, liegt die hinreichende Motivationskraft eines frei aus dem Inneren erzeugten, also wahrhaft sittlichen Handelns. Und so verstanden können wir von dem Interesse als von einem „Werterlebnis" sprechen. Daß sich das Interesse auch für die modernen Strömungen in der Pädagogik als fruchtbar erweisen kann, zeigt sich an der Bedeutung, die ihm z. B. bei der Forderung einer Erziehung zur Persönlichkeit zukommt. Sie ist schon daraus ersichtlich, daß der betreffende Zögling als Einzelindividuum für die ethischen Gesamtwerte der Kultur „Interesse" haben, gefühlsmäßig zu ihnen Stellung nehmen, mit anderen Worten sie irgendwie im Gemüt erleben muß.

Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die Bewertung des Interesses für die Entwicklung des Gefühls und des Willens bei E. Meu-

---

[82]) Für die folgenden Zitate vergl. W. Ostermann, „Das Interesse", bes. S. 34 ff.

mann[83]). Er spricht von der Zentralstelle, die der Entwicklungsgang der Interessen eines Individuums in dessen gesamter geistiger Entwicklung einnimmt. Diese Zentralstellung erblickt er darin, daß sich im Interesse die „intellektuelle Seite der Entwicklung mit der des Gefühls- und Willenslebens verbindet." Daß Interesse und Erlebnis auch von Meumann in enge Beziehung gebracht werden, können wir ohne Zweifel aus seinen Worten ableiten: „Wir verstehen . . . . . unter Interesse den Zustand, ... in dem den Menschen eine Sache nicht gleichgültig läßt, sondern so auf sein Gefühl wirkt, daß sich ihm die innere Tätigkeit zuwendet." Außerdem unterscheidet Meumann für die einzelne Betätigung des Interesses das passive, von außen angeregte, und das spontane und aktive, aus dem Individuum selbst entspringende Interesse, dem er naturgemäß den höheren Wert beimißt.

Auch die gegen den Intellektualismus gerichteten Strömungen unserer Tage führen mit Notwendigkeit zu einer gesteigerten Betonung des „Interesses" als der eigentlichen Triebkraft aller Willensentwicklung und Bildung. So können wir schließlich sagen, daß das „Interesse", im positiven Sinne richtig verstanden als gesteigertes Sichhingeben an eine für wertvoll erkannte Sache, dem tieferen Akt des Verstehens und Erlebens die Wege ebnet, also gewissermaßen den Vorhof zum Heiligtum bildet. Daß die aktive Kraft des Interesses von ausschlaggebender Bedeutung für die heute so lebhaft geforderte Selbsttätigkeit des Kindes sein kann und muß, und daß das Interesse am Unterricht eine notwendige Voraussetzung für die Arbeitsfreudigkeit des Kindes überhaupt ist, sind pädagogische Tatsachen, die schon in der älteren Pädagogik erkannt und gebührend gewürdigt worden sind. Im praktisch pädagogischen Teil unserer Untersuchung werden wir noch gelegentlich auf die erzieherische Bedeutung des „Interesses" zurückkommen müssen.

c) Die Psychologie des „reinen" Erlebnisses.

In den bisherigen Erörterungen haben wir mehr von dem Verhältnis anderer psychischer Vorgänge zum „Erlebnis" als von diesem selbst gesprochen. Wir hatten dadurch zu zeigen versucht, wie tief das Erlebnis in den gesamten Gefühlsprozeß eingegliedert ist. Jetzt wollen wir unter Benutzung der gewonnenen Ergebnisse versuchen, zu den Formulierungen des Erlebnisgedankens in der modernen Philosophie und Pädagogik kritisch Stellung zu nehmen. Um einen Anhalts- und Vergleichspunkt zu haben, wollen wir an einigen Definitionen verdeutlichen, was die moderne Psychologie und Philosophie unter Erlebnis versteht.

Cornelius sagt in seiner „Einleitung in die Philosophie": „Unmittelbar gegeben aber sind uns von der Gesamtheit all dieses Daseins nur unseree Erlebnisse, die zeitlich verlaufenden, rastlos wechselnden Erscheinungen unseres psychischen Lebens, die uns nicht nur von unserer

[83]) E. Meumann, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik, 1. Bd., S. 658.

Gegenwart, sondern auch von unserer Vergangenheit Kunde geben und uns eine Zukunft in unbestimmten Umrissen voraussehen lassen. Der Fluß dieser Erscheinungen ist jedoch nicht ein bloßes chaotisches Auf- und Niederwogen, ein Kommen und Gehen zusammenhangloser Bilder: vielmehr besteht unter diesen Erscheinungen ein durchgängiger innerer Zusammenhang, ohne den selbst ihr Wechsel nicht zustande kommen, nicht von uns erkannt und gedacht werden könnte, und dessen einzelne Faktoren in jedem unserer Bewußtseinserlebnisse zu Tage treten[84])." Nach Swoboda ist das Erlebnis „eine in sich geschlossene Gruppe seelischer Erscheinungen"[85]). Die Erlebnisse sind harmonische Vorgänge in der Seele, einer rhythmischen Periodizität unterliegend. Der universale Charakter und das Moment der organischen Einheit des Erlebnisses wird hier im Sinne Diltheys besonders betont.

Husserl sagt in seinen „Logischen Untersuchungen"[86]): „Unter diesen letzteren Titeln Erlebnis und Inhalt meint der moderne Psychologe die realen Vorkommnisse, welche, von Moment zu Moment wechselnd, in mannigfacher Verknüpfung und Durchdringung die reelle Bewußtseinseinheit des jeweiligen psychischen Individuums ausmachen." (In der ersten Auflage 1901 „konstituieren".) „Unter Erlebnis im weitesten Sinne verstehen wir alles und jedes im Erlebnisstrom Vorfindliche." Im engeren Sinne versteht Husserl unter Erlebnis das phänomenologisch gefaßte intentionale Erlebnis, das dadurch charakterisiert ist, daß „alle Beziehung auf empirisch-reales Dasein ausgeschaltet bleibt", und zu dessen Seinsart es gehört, „daß sich auf jedes wirkliche, als originäre Gegenwart lebendige Erlebnis ganz unmittelbar ein Blick erschauender Wahrnehmung richten kann", d. h. „die Seinsart des Erlebnisses ist es, in der Weise der Reflexion prinzipiell wahrnehmbar zu sein."

Die modernste Richtung der Psychologie, die sogenannte „Gestaltpsychologie"[87]), wie sie besonders von Wertheimer, Koffka, Gelb, Koehler u. a. vertreten wird, die in ihrer ganzen Orientierung Sprangers Struktur- und Typenpsychologie wohl am nächsten stehen, versteht unter Erlebnissen oder Phänomenen Dinge und Vorgänge, „die nicht von jedem beliebigen, sondern immer nur von einem einzigen konstatiert werden können". Davon unterscheiden sie „reale" Dinge und Vorgänge, die jeder beliebige konstatieren kann. Der Terminus „Deskriptionsbegriffe", den die Gestaltpsychologie zur Festlegung von Erlebnissen verwendet im Gegensatz zu den „Funktionsbegriffen" zur Festlegung realer Vorgänge, erinnert stark an Diltheys „beschreibende und zergliedernde Psychologie". Statt der sonst üblichen Ausdrücke „innere Wahrnehmung" oder „Selbstwahrnehmung" führt die Gestaltpsychologie

---

[84]) H. Cornelius, Einleitung in die Philosophie, S. 324/325.

[85]) Swoboda, Harmonia animae (1907), S. 20 ff.

[86]) Husserl, Logische Untersuchungen, 2. Aufl. 1913, S. 347 ff.

[87]) Für die folgenden Zitate vergl. K. Koffka, Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, S. 6—9.

die Begriffe „Erlebniswahrnehmung" oder „Erlebnisbeobachtung" ein und will damit die der Psychologie eigentümliche Beobachtungsrichtung, die zur Konstatierung von Erlebnissen führt, eindeutiger als bisher zum Ausdruck bringen. Am entscheidendsten berühren sich die Gestaltpsychologen mit unserer Auffassung darin, daß sie für die Erlebnisse als Gegenstände der Deskriptionsbegriffe die „typisch funktionale Verhaltungsweise" des Quantifizierens ablehnen, da die Erlebnisse als „Gegenpol zu den Gegenständen der reinen Physik" rein qualitativen Charakter tragen.

Nach Mitteilung der heute gebräuchlichsten Auffassungen des Erlebnisses in Philosophie und Psychologie — die Behandlung des Erlebnisproblems ist bisher sehr spärlich — wollen wir unsere eigene Ansicht vom Erlebnis kurz darlegen. Der Versuch, das „reine" Erlebnis in der Pädagogik begrifflich genau und eindeutig festzulegen, wird nie restlos gelingen. Eine klare, umfassende Definition des Begriffes „Erlebnis" ist unmöglich. Man sollte auch vermeiden, ein Erlebnisschema zu bilden, ebenso wie man mit Recht die Ausbildung einer Erlebnismethode verworfen hat. Wohl ist es möglich und zweckmäßig, die Psychologie des Erlebnisses nach ihrer Bedeutung für die praktische Pädagogik in ihren Hauptzügen zu umreißen. Unter Benutzung und in Ergänzung unserer bisherigen philosophischen und psychologischen Untersuchungen über den Erlebnisgedanken wollen wir versuchen, die entscheidenden Wesensmerkmale des Erlebnisses kurz herauszustellen und die entsprechenden pädagogischen Folgerungen daraus zu ziehen.

Das Erlebnis ist ein Totalgefühl, das den ganzen Menschen ergreift. Für den Erzieher folgt daraus die Möglichkeit der Konzentration der individuellen Einzelanlagen zu einem sinnvollen Zusammenhang und damit ein entscheidender Ansatz zur Willensbildung, zur Bildung der Persönlichkeit. Wichtig erscheint es uns, im Akt des Erlebens einmal nachdrücklich das Elementare, das Naturhafte zu betonen. Wir können diese Seite des Erlebnisses als seinen Ursprünglichkeitscharakter bezeichnen. Damit soll die „Erlebnisbereitschaft", die in jedem Individuum von Natur aus liegt, gekennzeichnet sein. So bedarf es oft nur eines Anstoßes vom Erzieher aus, einer Erregung der inneren Seele, oft auch bloß eines sinnfälligen äußeren Reizes, um den Erlebniskontakt im Kinde auszulösen. Die Intensität des Erlebnisses richtet sich dann natürlich nach dem Grade der Erlebnisfähigkeit und der Erlebnisrichtung des betreffenden Individuums. Einen eigenartigen Gegensatz scheint das Gefühl der Entspannung oder Lösung einerseits und das der Spannung oder Steigerung andererseits, das sich beim Erleben einstellt, zu bilden. Doch löst sich dieser scheinbare Widerspruch sofort, wenn wir den Eindruck = Ausdruckcharakter des Erlebnisses berücksichtigen. Besonders beim künstlerischen Erlebnis wird dieser deutlich. Das Erlebnis klassischer Musik z. B. wird in musikalischen Naturen zunächst eine passive, rezeptive Seelenhaltung hervorrufen. Völlige Wunschlosigkeit, den Verzicht auf alles äußere Teilhaben an der Umwelt, kurz ein rein passives, vollkommen innerlich

eingestelltes Sichhingeben an die Klangwelt wird der Eindruck der Musik in dem künstlerisch veranlagten Individuum auslösen. Dieser Entspannung und Lösung tritt dann in ganz organischer Weiter- und Umbildung des musikalischen Eindrucks die geistige Neuleistung des Ausdrucks des künstlerischen Erlebnisses ergänzend an die Seite. Das Schöpferische im Menschen tritt in Wirksamkeit, man kann auch sagen, die „Erlebniswirkung" setzt ein. Die poetische, die umschaffende Kraft des Erlebnisses drängt zur Entfaltung. Das Erlebnis will verwertet werden. So setzt mit der persönlichen Vertiefung und Verinnerlichung, die die Lösung, die Entspannung der Seele ermöglichte, gleichzeitig eine Klärung und Läuterung des Gefühlslebens, damit eine Bereicherung und im letzten, höchsten Grade eine Steigerung der persönlichen Gefühlswerte ein. Darin liegt dann das aktive Moment, der Ausdruckscharakter des Erlebnisses, das nicht unbedingt immer im schöpferischen Mitteilen nach außen zum Ausdruck kommen muß, sondern ebenso stark in der Befruchtung der eigenen Seelenkräfte — so besonders beim religiösen Erlebnis — im Wirken und Gestalten am eigenen inneren Menschen sich auswirken kann. In diesem dynamischen Moment, in der seelischen Steigerungsfähigkeit beruht dann überhaupt der höchste Wert des Erlebnisses, nicht nur in seinem so oft betonten Geschenk- und Offenbarungscharakter. Seine erweckende Kraft, sein Aufbau- oder Bausteincharakter, sein Gestaltungswert für die inneren produktiven Kräfte, sein Mitschaffen an dem seelischen Gesamtzusammenhang sind die entscheidenden Merkmale, die es als „reines" Erlebnis in der Pädagogik unentbehrlich und unersetzlich machen. In diesem Sinne verstanden wird dann aus dem Erlebnis als aus dem gefühlsbetonten Bewußtseinsakt des einzelnen Menschen das reine Erlebnis mit seinem eigentümlichen Charakter des Einzigartigen, das Erlebnis, das allem Vergänglichen das Zeitbedingte und allem Irdischen den Erdgeruch nimmt, das wahre Erlebnis, das, weil es dem Göttlichen gleicht, die Seele adelt und erhebt, indem es ihr Ewigkeitswert verleiht.

III. Die Auswertung des „Erlebnisses" für Erziehung und Unterricht.

In den ersten beiden Teilen der Arbeit haben wir versucht, den theoretischen Unterbau zu liefern für die jetzt notwendige Darlegung der Auswertungsmöglichkeit des Erlebnisses für Erziehung und Unterricht. An dem folgenden Teile wird sich zeigen, wie notwendig es ist, praktisch-pädagogische Untersuchungen durch Gewinnung klarer philosophischer und psychologischer Einsichten zu fundieren. Die enge Verbindung von Pädagogik, Philosophie und Psychologie wird dabei zum Ausdruck kommen. Bevor wir nun zu den Ausführungen rein praktischer Natur übergehen, ist ein kurzer Hinweis nötig auf die weiter beabsichtigte Gliederung des

zu behandelnden Stoffes. Wir werden die Bedeutung des Erlebnisses für Erziehung und Unterricht in drei aufeinanderfolgenden Kapiteln darstellen, die sich gegenseitig insofern bedingen, als das letzte eine Synthese der in den beiden vorangehenden behandelten Probleme zu bringen versucht. Dabei wird in jedem einzelnen Kapitel die Bedeutung des Erlebnisses für die Erziehung zuerst behandelt, und in parallellaufender Darstellung, im dritten Kapitel ineinander übergehend, folgt anschließend die Darstellung der Bedeutung des Erlebnisses für den Unterricht.

a) 1. Persönlichkeitspädagogik.

Wenn wir zuerst von der Persönlichkeitspädagogik sprechen wollen, so müssen wir uns gleich von vornherein die zweifache Beziehungsmöglichkeit dieser Art der Erziehung klar vor Augen halten. Gerade die Möglichkeit ihrer Doppelanwendung auf Zögling und Erzieher bestimmt ihren hohen pädagogischen Wert und läßt die Beziehung zum Erlebnisgedanken klar erkennen. Der Kampf um die Persönlichkeit ist ja nicht minder brennend in der Gegenwartspädagogik als die Betonung des Erlebnisses, zwei Probleme, die miteinander in engster Beziehung stehen. Bei beiden handelt es sich um eine Ablehnung des Intellektualismus. Persönlichkeit (abstrakt gefaßt) und Erlebnis können nicht als rationale Größen erklärt und begriffen werden, ihr Wert muß gefühlsmäßig erfaßt und kann nur aus dem Gesamtstrukturzusammenhang des Lebens heraus verstanden werden. Wie eng die Fäden sind, die zwischen Persönlichkeit und Erlebnis hin- und herlaufen, sagen E. Lindes Worte: „Persönlichkeit bezeichnet unser eigentümliches Menschensein im allgemeinen, vermöge dessen wir alles von außen Kommende zu eigenem, zu Innenleben verarbeiten können[88])." Im folgenden werden wir häufig die Ausführungen Lindes in seinem Buche „Persönlichkeitspädagogik" zur Grundlage unserer Betrachtungen machen[89]).

Wenn die Persönlichkeitspädagogik, wie ihr Name sagt, die Persönlichkeit in den Mittelpunkt von Erziehung und Unterricht stellt, so tut sie das aus mehreren Gründen. Linde im besonderen gewann die Stellungnahme gegen die Methodengläubigkeit seiner Zeit, die in einem mechanischen Unterrichtsverfahren und in einseitiger Schulung des Gedächtnisses des Schülers das Heil von Erziehung und Unterricht erblickte, aus den Erfahrungen seiner praktischen Lehrtätigkeit heraus. Nachdrücklich und bestimmt setzte er der starren Methode die lebendige Persönlichkeit des Lehrers, dem trockenen Wissen das frischempfindende Gemütsleben des Schülers als Grundforderung eines wirklich erziehlichen und wahrhaft bildenden Unterrichts gegenüber und trat für diese pädagogische Forderung unermüdlich ein. Die Persönlichkeit des Erziehers ist ihm das Eine,

[88]) E. Linde, Persönlichkeitspädagogik, S. 9 Anm.

[89]) Für die folgenden Zitate vergl. E. Linde, Persönlichkeitspädagogik, bes. S. 11 ff., S. 31 ff., S. 42 ff., S. 64 ff.

das in Erziehung und Unterricht nottut. Die Forderung einer Lehrerpersönlichkeit, die den Unterrichtsstoff in die eigene Seele aufnimmt, ihn innerlich ganz durchlebt und in ihm ganz aufgeht, ja, ihn mit den eigenen Seelenkräften vermählt, ist für Linde die notwendige Voraussetzung alles ernsten, wirksamen Unterrichts. Denn Unterricht im tiefsten Sinne bedeutet für ihn „Selbstdarstellung der Lehrerpersönlichkeit im Rahmen des kindlichen Verständnisses". Indem wir erziehen, müssen wir schöpferisch tätig sein. Eine künstlerische Produktivität muß in der Seele des Erziehers lebendig sein, vermöge der er an verwandte Saiten des Zöglings rühren und sie zum Mitschwingen bringen kann. Der Erzieher ist dazu freilich nur dann in der Lage, wenn alles Stoffliche in ihm zu einem Persönlichen geworden ist; es darf ihm nicht Verstandessache bleiben, sondern muß ihm Herzenssache werden. „Alles Gewußte muß sich in ein Empfundenes und persönlich Wertgeschätztes umgewandelt haben." Dann spüren auch die Schüler etwas von dem Segen des Ursprünglichen und Unbewußten, das nicht durch ausgeklügeltes System erdacht und durch spintisierende Methode eingezwängt worden ist, sondern frei strömend und deshalb fruchtbar anregend aus dem frischen Born eines reichen Innenlebens lebendig quillt. Dann ist auch eine lebensvolle Gestaltung des Unterrichts gewährleistet und der Kontakt zwischen der innerlichen Welt des Zöglings und des Lehrers hergestellt.

Woher stammen nun die Kräfte, die zur Bildung der Persönlichkeit führen? Daß Verstand und Denken hier erst sekundär in Erscheinung treten, liegt schon in dem Ursprünglichkeitscharakter, der der Persönlichkeit eigen ist. Sie ist etwas Wachstümliches, nach Entfaltung Drängendes, das nicht durch abgeschlossenes Wissen, sondern nur durch immer neues Erleben Reife und Fülle gewinnt. So ist ihr Organ in erster Linie das Gemüt als die schöpferisch gestaltende Kraft, die Werte schaffend und Leben spendend die Wesenheit des Zöglings bestimmend beeinflußt. Im Gemüt allein wächst und lebt die Seele. „Im Gemüte, dem Nährboden des persönlichen Lebens, nicht im Verstande entwickelt sich das Ich." Erziehung und Unterricht müssen sich also, wenn sie bleibende Werte erzeugen wollen, den Bedürfnissen des Gemütes anpassen. Linde weist sehr treffend und richtig auf den Unterschied zwischen Gemüt und Gefühl hin. Das Gefühl ist eine passive Seelenhaltung. Im Gefühl kann ich auch leiden, ja sogar weichlichen, unfruchtbaren Stimmungen verfallen. Das Gemüt dagegen ist eine positive, willensbetonte Seelenkraft mit aktiver, produktiv bejahender Tendenz. Das Gefühl kann oft schwankend sein, im Gemütsleben des Menschen gründet das ruhige Gleichmaß, erbaut sich die innere Welt der Seele. So nennt Linde das Gemüt „diejenige Fähigkeit der Seele, die Dinge gleichzeitig mit ihren innigsten Beziehungen zu sich selbst zu erfassen". Diese „Grundkraft der Seele" wirkt befruchtend und anregend auch auf die anderen Seelenkräfte. Sie belebt Verstand und Denken, das dadurch erst zum gegenständlichen und sinnlichen Denken wird. Daß sich auf der Gemütsbildung als auf dem Fundament der Pädagogik auch die Willensbildung aufbaut, ist eine

Tatsache, die schon aus dem bisher Gesagten ersichtlich ist. So ist eine organische Durchdringung von Gemüt und Wille die selbstverständliche Folge. Gemüt ist seinem Wesen nach schon sittliches Wollen, so daß nur der Mensch, der „innerer Bewegung fähig ist, auch tauglich ist zum sittlichen Wollen". So können wir von dem Gemüt auch als von einem inneren Tätigsein, Lebendigsein, einer Spontaneität sprechen. Wir können auch zurückgreifen auf unsere Erörterungen über das Interesse im vorigen Teile der Untersuchung. Das Interesse als „die innere Anteilnahme der Seele an den äußeren Dingen" ist ja auch eine Lebensäußerung des Gemütes. So kann Linde mit Recht sagen: „Denn nur ein Interesse, das im Gemüte wurzelt, ist das Anzeichen der inneren Beteiligung, ohne die es keine Persönlichkeitsbildung gibt." Dieses Gefühl der inneren Beteiligung ist so recht das Bindeglied zwischen Persönlichkeitsbildung und Erleben. In ihm liegt das aktive Moment, das sowohl der Persönlichkeit wie dem Erleben eigen ist. Daß wiederum diese schöpferische Kraft, die in der sittlichen Persönlichkeit und im Erleben strömt, aus den Tiefen des Gemütes stammt, zeigt deutlich, daß das Gemüt das „Sittlichproduktive" im Menschen ist.

Auch das Problem „Lehrer und Schüler" ist in diesem Zusammenhang natürlich von entscheidender Bedeutung. Der Lehrer soll ja die Persönlichkeit sein, die dem Schüler das Erleben vermittelt. Diese Übertragung seelischen Lebens kann aber nur dann stattfinden, wenn der ältere Erzieher sich in die Seele des jugendlichen Zöglings „einfühlen" kann. So bezeichnet Linde als „den springenden Punkt des Unterrichts" „dieses innerlich knospende und treibende Leben in der Seele des Lehrers" und kommt zu der schönen Formulierung von der Steigerung des Unterrichts vom Lernstoff über den Kraftstoff zum Lebensstoff. In einem „Parallelismus des Seelenlebens zwischen Lehrer und Schülern" sieht Linde das Wesen des Unterrichts. Der frühere Gegensatz zwischen Lehren und Lernen in seiner äußerlichen Form ist somit hinfällig und macht dem Leben in seiner ganzen Einheit und Fülle Platz, so daß sich Erzieher und Zögling nur mehr durch Vorleben und Nachleben unterscheiden.

Wie nahe die Persönlichkeitspädagogik zu dem Erlebnisgedanken in Beziehung tritt, lassen Lindes Worte erkennen: „Ich meines Teiles bin fest überzeugt: Wo es mir im Unterricht gelungen ist, solch innere Erfahrung in den Schülern zu bewirken, sie innerlich etwas erleben zu machen, da hat mein Unterricht bleibend Folgen." Auf das innere Erleben der Schüler soll also der Lehrer bedacht sein. In diesem Zusammenhang spricht Linde vom „Inwendiglernen". Er versteht darunter „eine Verschmelzung mit dem innersten Personleben, ein Verpflanzen auf den Wurzeltrieb der Seele, ein Erfassen mit dem nachschaffenden Gemüte". Das inwendig Gelernte wird zum „dunklen Besitz" in der Schülerseele, d. h. es ist ein innerliches Wissen, das bis an die Wurzeln der Seele dringt und nicht bloß mit dem abstrakten Verstand äußerlich angeeignet oder mit dem Gedächtnis erzwungen gemerkt wird.

Deshalb betont auch Linde die pädagogische Bedeutung der Anschauungen, deren Hauptwert er darin sieht, daß sie bis in den „Quellpunkt alles seelischen Werdens" hinabdringen, und daß sie, mit dem Gemüt vermählt, als die „rechten Nahrungsmittel der Seele in deren Blut und Saft übergehen und sie hierdurch von innen heraus (organisch) zu bilden geeignet sind". Und auch Linde ist nicht so sehr die äußere, sinnliche Anschauung als vielmehr die „geistige" Anschauung entscheidend für die Bildung der Persönlichkeit. Mit dieser erfährt das Leben eine Bereicherung, indem es gleichsam verdoppelt wird. Denn dem wirklichen äußeren Leben gesellt sich noch ein „phantasiemäßiges, inneres" zu. Auch unsere These von dem synthetischen, komplexen Charakter der Anschauung bestätigt Linde, wenn er sagt: „Dieses Dabeisein der Empfindung bei der Vorstellung, das ist es ja, worin das Wesen der Anschauung recht eigentlich besteht und was ihren erziehlichen Wert begründet. Es gibt keine wahre Anschauung ohne Beteiligung des Gemüts; die wahre Anschauung aber ist der Keim alles Seelenlebens und darum auch der Angelpunkt des gesamten erziehenden Unterrichts."

Daß die Gedanken E. Lindes, des eifrigen Vorkämpfers für die Persönlichkeitspädagogik schon lange vor dem Kriege (die erste Auflage seines Buches erschien 1896), noch heute fruchtbar weiterwirken, zeigen die Ausführungen H. Gaudigs in seinem Buche „Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit".

Wie ernst und entschieden auch Gaudig für eine Erziehung zur Persönlichkeit eintritt, sagt uns der Leitsatz seiner Arbeit: „Das Ziel aller Erziehung und aller Selbsterziehung ist mir die wertvolle Persönlichkeit[90])." Die Idee der Persönlichkeit bedeutet für Gaudig nichts weniger als das Kulturprinzip der Zukunft, „die Formel für einen Höchstwert, dem die deutsche Kultur zustrebt"[91]). Die Forderung einer Persönlichkeitspädagogik ist für ihn deshalb so außerordentlich wichtig und unbedingt notwendig, weil mit ihr eine ideale Zielstellung gegeben ist. Denn Persönlichkeit bedeutet ihm „ideale Lebensgestaltung, bedeutet ein Ringen um höchsten Wert, damit aber zugleich auch innere Mühsal und jene dauernde innere Gespanntheit, die mit dem Streben nach idealer Lebensgestaltung umsomehr verknüpft ist, als es sich nicht um das Erwerben eines ruhenden Zustandes handelt, sondern um ein stetes Anspannen der Lebenskräfte auf das Ideal hin: Persönlichkeit ist ein Prinzip höchster Aktivität, ein Prinzip, das Stetigkeit angespannter Arbeit fordert"[92]). Doch das Wichtigste in Gaudigs Ausführungen scheint uns die Betonung des inneren Zusammenhangs von Persönlichkeit und Leben zu sein. Die Wechselbeziehung zwischen dem seiner Voll-

[90]) H. Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, 1. Bd., S. X.

[91]) Zeitschrift für pädagog. Psychologie und experim. Pädagogik XIII, 1912, S. 20.

[92]) H. Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, 1. Bd., S. 25.

endung in der Persönlichkeit entgegenreifenden Individuum und der Totalität und kraftvollen Geschlossenheit des unermeßlichen Lebensreichtums ist das Entscheidende. Denn es ist so, wie Gaudig sagt: „Die werdende Persönlichkeit faßt sich im Zusammenhange des Lebens, in das sie hineingerückt ist; des Lebens, das in Lebensgebiete auseinandertritt, sich aber doch wieder außerhalb und innerhalb ihres Wesenskreises zu einem Ganzen zusammenschließt. Das Leben weiß und fühlt die werdende Persönlichkeit als einen Inbegriff, als eine Welt von Kräften, in die sie selbst mit ihren Kräften eingeschaltet ist; als eine Welt des Handelns und Erlebens, der sie selbst mit ihrem Handeln und Erleben angehört [93])."

Wenn die Persönlichkeitspädagogik diese Möglichkeit lebendiger Berührung und vielgestaltigen gegenseitigen Aufeinanderwirkens von Einzelpersönlichkeit und Lebensfülle als den Grundton in ihrer Arbeit anerkennt, wenn sie das Ursprüngliche des geistigen Werdens und den wachstümlichen Verlauf des seelischen Lebens im Zögling in erster Linie betont, dann ist ihr pädagogischer Wert unbestritten.

2. Erlebnisunterricht.

Mit Gaudigs Forschungen über die Idee der Persönlichkeit ist auch der Übergang gegeben zu der Art des Unterrichts, der der Erziehung zur Persönlichkeit entspricht. Gaudig sagt in dem genannten Werk: „Damit die Schule an der werdenden Persönlichkeit mitarbeiten kann, muß sie sich zweckmäßig, d. h. eben auf diese Arbeit hin organisieren. Sie muß so vor allem eine Stätte des Lebens werden, denn Persönlichkeit vermag nur da zu gedeihen, wo Leben herrscht. Durch die Forderung, daß die Schule sich zur Lebenssphäre organisiere, verliert die Schule den Charakter des Anstaltlichen, der Veranstaltung; Leben veranstaltet man nicht, Leben schafft man, Leben wird [94])." So spricht Gaudig auch von dem „psychologischen Zug" in der Betrachtung des Lebens überhaupt als von einer der „wertvollsten und unverlierbarsten Eigenschaften unserer modernen Kultur" [95]). Auf den Unterricht übertragen bedeuten diese Forderungen eine lebensvolle Gestaltung und Behandlung der einzelnen Fachgebiete, wie sie am schärfsten und klarsten zum Ausdruck kommen im „Erlebnisunterricht". Man sollte das heute so viel gebrauchte Wort nicht wie eine wertlose Münze von Hand zu Hand weitergeben, so daß sich schließlich jeder berechtigt fühlt, von Erlebnisunterricht als von etwas ganz Alltäglichem zu sprechen. Da jedoch der Begriff „Erlebnisunterricht" nun einmal geprägt ist, sollte

[93]) H. Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, 2. Bd., S. 264.

[94]) H. Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, 1. Bd., S. 61.

[95]) H. Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, 1. Bd., S. 70.

man sich immer bewußt bleiben, daß er eines der schwierigsten Probleme der modernen Schulreform ist, um dessen Lösung die bedeutendsten Pädagogen der Theorie und der Praxis ringen. Wie wenig die meisten den tiefen Sinn des Wortes „Erlebnis" heute noch erfaßt haben, zeigt das oberflächliche Gerede von einer „Methode" des Erlebnisses, gegen das sich Goldbeck auf der Reichsschulkonferenz vom Jahre 1920 mit sehr bestimmten Worten gewandt hat. Erlebnisse sollen, wie er damals sagte, nicht „konstruierte Grundlage der Organisation", nicht „tägliches Brot", sondern „Momente der Erhebung" sein, „Momente, in denen das Höchste von oben herunter sich wie eine Gottheit senkt" [96]). Goldbeck hat hier dem Geschenkcharakter des Erlebnisses, dem wundervoll Schlichten und dabei so stark Innerlichen, das ihm innewohnt, klaren Ausdruck verliehen. Dem richtigen Gefühl einer notwendigen Vertiefung des gesamten Unterrichts entspringen auch die von Karsen auf der Reichsschulkonferenz vorgelegten Leitsätze über die neue Schule [97]). Er sieht das Ideal der neuen Einheitsschule in der Erlebnisschule. Die Erlebnisform des einzelnen ist ihm die Grundlage seiner Bildung. In der Bildung des schöpferischen Menschen aus dem Kern seines Lebens erblickt Karsen die Tendenz der Zeit. Wie stark diese Tendenz zur Verwirklichung drängt, zeigt auch die Gegenüberstellung von „Erlebnisschule" und „Erlesnisschule", ein Wort, mit dem die alte Wissensschule scharf gegeißelt wird. Besonders bei den entschiedenen Schulreformern wird das Wortspiel gern gebraucht. So fordern Kawerau und Oestreich: nicht mehr Erlesnis-, sondern Erlebnismenschen [98])!

Daß der Erlebnisunterricht eine entsprechende Schulform verlangt (nicht nur eine Schulreform), ist eine selbstverständliche Voraussetzung. Die Buch- oder Lernschule muß der Lebensschule weichen. Schon W. A. Lays Forderung einer „Tatschule" kann man als den Vorläufer der heute so lebhaft geforderten „Lebensschule" bezeichnen. Er selbst setzt die Tatschule als Ausdruck einer natur- und kulturgemäßen Schulreform der Lebensschule gleich, wenn er sagt: „Die Tatschule will durch die Tat zur Tat, durchs Leben zum Leben erziehen; sie will Lebensschule sein [99])." Das pädagogische Grundprinzip der Tat ist bei Lay psychologisch fundiert und enthält als Kern die „Reaktion" als die elementarste Erscheinung des Lebens, die Einheit von Eindruck und Ausdruck, die ein Aktivitätsgefühl erzeugt. Dem stillen Erleben und warmen Nachempfinden der Seele wird der Reaktionsbegriff Lays allerdings zu wenig gerecht.

Am nachdrücklichsten verlangen die entschiedenen Schulreformer der Gegenwart die Lebensschule, die bei ihnen verschiedene Färbung trägt. Von ihren vielseitigen Ausstrahlungsmöglichkeiten in der Schulpraxis, die z. B. P. Oestreich in immer neuer Farbenbrechung gedanklich ge-

---

[96]) Die Reichsschulkonferenz 1920, Amtlicher Bericht, S. 511.
[97]) Die Reichsschulkonferenz 1920, Amtlicher Bericht, S. 98 ff.
[98]) S. Kawerau, Soziologische Pädagogik, S. 132.
[99]) W. A. Lay, Die Tatschule, S. 223.

schickt zu beleuchten weiß, sei hier nur das für unseren Abschnitt Wesentliche herausgestellt. Es ist ein charakteristischer Zug der entschiedenen Schulreformer, daß sie ihren Gedanken der Erziehung zum Leben, besser zur Lebensfülle, in einem Irrationalen verwurzeln. Es liegt darin die Absage an allen Positivismus und an jede traditionelle Autorität, als tieferer Grund der starke, fast fanatische Glaube an Ideen, die Ehrfurcht vor dem „blutvollen, geheimnisvoll stets gebärenden Leben“ [100]). Die überindividuelle Lebensmacht des „objektiven Geistes“ wird auch von ihnen als lebendig wirksam empfunden. So steht auch die Lebensschule Oestreichs im Dienste eines Irrationalen. Sie „schont, versteht und nützt das ‚Irrationale‘“, wie Oestreich sagt, „greift immer auf die primitive Basis alles Lebens zurück, weil sonst ihr, unentbehrliches, Richtungsbewußtsein, ihr rationales Wollen wurzellos würde“ [101]). Die Lebensschule ist Lebenshilfe zum sinnvollen rhythmischen Leben, sie ist „mit der Zeit lebend, Schule für die Zeit, zur neuen Zeit“ [102]). So ist die Lebensschule eine der geeignetsten Formen für den Erlebnisunterricht, zu dem wir hier nur grundsätzlich, nicht in seinen praktischen Auswirkungen auf die einzelnen Unterrichtsfächer Stellung nehmen wollen [103]). Die Parallelen zur Persönlichkeitspädagogik sind deutlich einzusehen. Ohne die Voraussetzung einer Persönlichkeitsbildung ist Erlebnisunterricht nicht möglich. Das halte man immer fest. Nur wenn der Unterricht an die auch schon im Kinde schlummernde Sehnsucht nach Erfüllung der persönlichen Wertbestimmtheit anknüpfen kann — denn ein Individuum wird im tiefsten Sinne Persönlichkeit durch den Glauben an die in der eigenen Seele ruhenden letzten Gegebenheiten, durch den Glauben an den eigenen Wert —, ist die Möglichkeit des Erlebens des Unterrichtsstoffes gegeben. Deshalb sehen wir in der Ausbildung des Gefühls für die inneren Werte im Kinde die Grundlage eines Unterrichts, in dem der Lehrer die Schüler den Stoff erleben lassen kann. Lebendigkeit ist die Voraussetzung jedes erfolgreichen Erlebnisunterrichts. Weckung des kindlichen Arbeitstriebes und dadurch Lebendigkeit des geistigen Schaffens sind die Vorbedingungen, auf denen der Erlebnisunterricht aufbauen muß. Geistige Spannungen im Sinne eines gefühlsmäßigen Lebendiggehaltenwerdens, einer gesteigerten Lebensfrische und -freudigkeit stellen sich dann bald als wertvolle Folgen ein. Das Interesse, die lebendige Teilnahme des Zöglings am Unterricht nimmt zu. Der Drang nach eigenem Schaffen und Gestalten wird immer stärker, je mehr der Schüler an Fülle der Bilder und Ereignisse in sich aufnimmt, unter rechter Anleitung des Lehrers geistig verarbeitet und mit Persönlichem durchtränkt. In einer Hinsicht erscheint uns der Erlebnisunterricht vor allem wertvoll zu sein. Er erzeugt eine gewisse Stimmung, eine, wenn man so sagen darf, ganz charak-

---

100) P. Oestreich, Die Schule zur Volkskultur, S. 97.
101) P. Oestreich, Die Schule zur Volkskultur, S. 132.
102) P. Oestreich, Die Schule zur Volkskultur, S. 133.
103) Darüber vgl. W. Neubert, Das Erlebnis in der Pädagogik.

teristische Sphäre geistig-seelischer Kultur, die in der ganzen Lebenshaltung der von ihr Beeinflußten zu spüren ist. Ein inneres Verhältnis bindet Mensch an Mensch. Einfühlung in den anderen sichert ein harmonisch abgestimmtes Ganzes. Die entscheidende Frage ist nun: Wie kann man den Unterricht zum Erlebnis gestalten?; oder anders ausgedrückt: Wie kann man die Kinder zum Erleben des Unterrichtsstoffes führen? Wenn nach Itschner[104]) Unterricht gleichbedeutend ist mit Selbstdarstellung, mit Entbindung gestaltender Kraft, so ist hier ein sehr wesentlicher Fingerzeig gegeben. Wir müssen wieder die Fäden knüpfen zur Persönlichkeitserziehung, um zu klaren Einsichten zu kommen. Das vollwertige Individuum, d. h. die Persönlichkeit muß hinter dem Stoff stehen, der Geist des Subjekts muß dem toten Objekt Leben einhauchen. Erst wenn schöpferisches Gestalten des Lehrers den leblosen Stoff geformt und kraftvolle Eigenart ihm individuelle Züge geliehen hat — so spricht Albert[105]) von der Stoffindividualität —, erst dann ist das Material genügend vorbereitet, um dem Zögling zum eigenen Formen an ihm überliefert zu werden. Denn Erlebnisunterricht ist nach W. Albert „Umwandlung objektiver Stoffe in subjektive Erlebnisse". „Diese Umwandlung geschieht, indem der Lehrer seine objektiven Stoffe zunächst in sich selbst zu subjektiven Erlebnissen werden läßt. Darin liegt das ganze Geheimnis des Erlebnisunterrichts[106])."

Ihn auf diese einfache Formel zu bringen, erscheint uns doch etwas sehr optimistisch. Das Problem liegt doch wohl tiefer, und die verschiedenen im Erlebnisunterricht zusammenwirkenden Einzelglieder bilden ein viel zu zusammengesetztes Ganzes, als daß die subjektive Darstellung des Stoffes allein schon den Erfolg eines fruchtbaren Erlebens und Nacherlebens auf seiten der Schüler verbürgen könnte. Denn darin sehen wir das Entscheidende des Erlebnisunterrichts: Nicht auf das Erleben des Stoffes vom Lehrer und auf die entsprechende Vermittlung dieses zu persönlichem Besitz gewordenen Erlebten an die Schüler allein kommt es an, sondern ebenso wichtig, ja vielleicht ausschlaggebend, ist der Akt des Nachschaffens, des Nacherlebens im Schüler. Denn ein passives, genießendes Erlebenlassen ist weichliche Gefühlsschwelgerei ohne pädagogischen Wert und Nutzen. Erst wenn durch einen bestimmten Eindruck die schöpferische Selbsttätigkeit des Schülers ausgelöst und der innere Drang zur eigenen Betätigung und Gestaltung wachgerufen wird, ist die rechte Stimmung in der kindlichen Seele erzeugt und der Boden vorbereitet, um durch Belebung des Unterrichts und durch Mitgabe des eigenen Ichs des Lehrers durch den Stoff ein κτῆμα εἰς ἀεί im kindlichen Gemüte zu schaffen.

Das sicherste Kriterium dafür, daß der Unterrichtsstoff dem Zögling wirklich zum Erlebnis geworden ist, ist somit die produktive Tätigkeit

---

[104]) H. Itschner, Unterrichtslehre.
[105]) W. Albert, Gestaltung des Unterrichts zum Erlebnis.
[106]) W. Albert, Gestaltung des Unterrichts zum Erlebnis.

der kindlichen Seele, die sich als Erwiderung auf die gewonnenen Eindrücke einstellt, „das Wiederherausstellen persönlich gefärbter Eindrücke vermittels eigener, neue Werte schaffender Tätigkeit der Seele“ [107]), wie Scharrelmann das Stadium der eigentlichen Produktivität des Menschen nennt. Dieses Eigengestalten und Neuschaffen der kindlichen Seele sind die Angelpunkte des Erlebnisunterrichts. Damit sind gleichzeitig seine Grenzen gegeben. Erlebnisunterricht soll nicht heißen, daß der Lehrer alles tun muß, jede Unterrichtsstunde zum Erlebnis werden zu lassen. Beabsichtigtes, also gezwungenes Erlebenlassen ist immer künstlich und unfruchtbar. Verständnisvolles Eingehen auf kindliche Gefühlskreise, unbewußte Anregungen zu lebensvoller Gestaltung und die dadurch gegebene Möglichkeit gegenseitigen menschlich-persönlichen Aufeinanderwirkens lösen eher eine fruchtbare Selbsttätigkeit im Kinde aus als übertriebenes Erzeugen von „Erlebnisstimmungen“ mittels einer „Erlebnismethode“, die oft zu romantischer Gefühlsschwärmerei führt und der kraftvollen Frische und Freudigkeit entbehrt.

b) 1. Gemeinschaftspädagogik.

Schon früher hatten wir als ein charakteristisches Zeichen des Zeitgeistes das starke Sehnen nach Gemeinschaft hervorgehoben. Besonders in der pädagogischen Bewegung der Gegenwart ist man bestrebt, das Problem der Gemeinschaftserziehung als eine vom Zuge der Zeit am dringendsten geforderte Aufgabe einer endgültigen Lösung entgegenzuführen. Für uns ist die Frage nach dem Wert einer Gemeinschaftspädagogik, d. h. einer Erziehung für die Gemeinschaft in der Gemeinschaft, von doppelter Bedeutung. Zunächst bildet sie als Sozialpädagogik — wir gebrauchen diesen eine Gemeinschaftspädagogik nicht erschöpfend kennzeichnenden Ausdruck hier nur des Gegensatzes wegen — die Ergänzung zur Persönlichkeitserziehung, zur Individualpädagogik. Dann interessiert sie uns aber auch insofern, als wir die Verwertbarkeit des Erlebnisbegriffes in ihr untersuchen wollen. Bevor wir über die Bedeutung der Gemeinschaft als Mittel und Zweck der Erziehung sprechen können, müssen wir über ihre Wesensart Klarheit gewinnen. Dazu verhilft uns eine Abgrenzung gegen zwei andere pädagogisch ebenfalls sehr häufig gebrauchte Begriffe, die der Masse und der Gesellschaft. Man spricht ja von dem gegenwärtigen Zeitalter als von dem „Jahrhundert der Masse“, und das Problem der Bildung und der Erziehung der Masse ist besonders seit der Jahrhundertwende in seiner Tragweite für das kulturelle Leben wissenschaftlich richtig erkannt und gewürdigt worden. Krieg und Revolution trugen das Ihre zu einem gesteigerten Interesse an dem Problem der Masse bei. In gleicher Weise hat sich die wissenschaftliche Erkenntnis in der letzten Zeit besonders intensiv mit der Lehre von der Gesellschaft befaßt und ihren Einfluß auf Philosophie und Pädagogik zum Gegenstand zahlreicher Untersuchungen gemacht. Vor allem die Be-

[107]) H. Scharrelmann, Von der großen Umkehr, S. 54.

trachtung der Pädagogik unter soziologischen Gesichtspunkten ist eine heute sehr beliebte Problemstellung. Wenn wir also die Wesenseigentümlichkeit der Gemeinschaft und ihre erzieherische Bedeutung feststellen wollen, ist vorher eine Klarstellung der Begriffe „Masse" und „Gesellschaft" notwendig. Denn Masse — Gesellschaft — Gemeinschaft scheint uns die Linie einer geraden Entwicklung vom Allgemeineren zum Besonderen, einer organischen Höherbildung und Verfeinerung anzudeuten.

Bei dem Begriff der Masse — natürlich nicht physikalisch genommen — ist nach Petersen eine doppelte Fassung möglich. Man kann sowohl von einer „fluktuierenden" als auch von einer „organisierten" oder „realen" Masse sprechen. Der Unterschied ist wohl deutlich. Fluktuierende Masse ist eine wahllos zusammengewürfelte Menschenhäufung. Organisierte, reale Masse oder auch „Gruppe" ist eine, man könnte sagen, „strukturierte" Masse mit einer Kollektivseele, eine Masse, der gewisse „Oberwerte" als Richtschnur ihres Handelns dienen. Nach Petersen ist der „Kampf der Generationen stets Kampf realer Massen, die sich als organisierte Gruppen verantwortlich wissen"[108]). Dem Gruppencharakter der organisierten Masse ist der Begriff der Gesellschaft am verwandtesten. Gesellschaft ist noch mehr als reale Masse charakterisiert durch eine ganz bewußte Gegliedertheit und Formbestimmtheit, durch ein eigentümliches „Wirbewußtsein". Damit ist aber eine rationale Färbung des Begriffes Gesellschaft gegeben. Wie Petersen sagt: „In allen Gesellschaftsformen ist so recht auch das Herrschaftsgebiet der ratio." „So wird das Gebiet der Gesellschaft zu einem Reich des Verstandes und des Mechanistischen[109])."

Etwas ganz anderes besagt der Begriff der Gemeinschaft. Die entschiedene Schulreform, die gerade auf eine soziologische Pädagogik nachdrücklichen Wert legt, unterscheidet doch streng zwischen dem „rationalen" Begriff der Gesellschaft und dem „irrationalen" Begriff der Gemeinschaft. So sagt Kawerau: „Gesellschaft ist der rationale, auf Wirtschaftsorganisation zurückgehende Begriff, Gemeinschaft ist der irrationale, auf Menschenorganisation beruhende Begriff[110])." Man könnte es kurz auch so ausdrücken: Gesellschaft ist Mechanismus, Gemeinschaft ist Lebenszusammenhang.

Hiermit deckt sich die Ansicht Petersens, wenn er sagt: „Gesellschaft ist in all ihren Formen auf ein Handeln eingestellt unter der Herrschaft des abwägenden Verstandes und besitzt den Trieb zum Mechanischen, Gemeinschaft ist allseitiges Verbundensein mit innewohnendem Naturtrieb zum stetigen Wachstum an Fähigkeiten und Kräften, ein unaufhörliches Zeugen und Erzeugen. Dort die Tendenz zum schließlichen Verfall, wenn sich der Zweck der Vergenossenschaftung abschwächt, hier der Mutterboden aller Zwecke überhaupt, auch derjenigen, die sich

---

[108]) P. Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, S. 17.
[109]) P. Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, S. 26.
[110]) S. Kawerau, Soziologische Pädagogik, S. 268.

in sozialen Formen erfüllen, das ewig fruchtbare Erdreich des Geistes [111])."

Die Gegenwartspädagogik, besonders die entschiedene Schulreform, ist nun wesentlich dadurch gekennzeichnet, daß sie trotz der Wesensverschiedenheit von Gesellschaft und Gemeinschaft einen Ausgleich, ja eine engere Beziehung zwischen beiden herstellen will. Denn das große Problem der Zukunft wird, wieder vornehmlich von den entschiedenen Schulreformern, darin gesehen, die neue Gemeinschaft, die vorläufig noch in der Idee besteht, aus der werdenden Gesellschaft zu entwickeln. So bedeutet Erziehung für die letztgenannten Reformer „Fortpflanzung der Gesellschaft, Entwicklung zur Lebensgemeinschaft [112])". Die organische Verknüpfung, die damit zwischen Gesellschaft und Gemeinschaft hergestellt wird, ist ein deutliches Zeichen für den nachhaltigen Einfluß, den Natorps „Sozialpädagogik" und „Sozialidealismus" auf die pädagogischen Strömungen der Gegenwart ausgeübt haben. Seine schon 1899 in seiner „Sozialpädagogik" ausgesprochenen Sätze, daß alle Kulturgüter auf Gemeinschaftsarbeit beruhen, wie aller Fortschritt auf Entwicklung der Gemeinschaft, und noch mehr die in seinem „Sozialidealismus" ausgesprochene Ansicht von der sozialen Erziehung als der Erziehung von einer Gemeinschaft aus, die niemals fertig, sondern „ewige Aufgabe" [113]) sei, die es immer neu und neu zu schaffen gelte, bilden mit einen wesentlichen Ausgangspunkt der entschiedenen Schulreform.

Die Möglichkeit einer Entwicklung der Gemeinschaft aus der Gesellschaft setzt dann allerdings die Erfüllung einer wichtigen grundsätzlichen Forderung reformatorischen Charakters voraus, die die entschiedene Schulreform im besonderen unerbittlich und mit starrer Konsequenz erhebt: Soll wirklich die Gesellschaft Kern und Grundlage für die erstrebte Lebens- und Volksgemeinschaft bilden — und nach Ansicht der entschiedenen Reformer muß sie sie bilden —, dann ist als Voraussetzung mindestens eine radikale Umformung, ja am besten eine grundlegende Neubildung der heutigen „bürgerlichen" Gesellschaft unerläßlich. In dieser extremen Forderung liegt das Kampfmoment der entschiedenen Schulreform, doch gleichzeitig die Gefahr ihrer Einseitigkeit. Sie erhält dadurch einen ausgesprochen politischen Charakter.

Grundsätzlich sei hier zu den radikalen, oft subjektiv befangenen Forderungen vieler pädagogischer Neuerer folgendes gesagt: Man kann ihnen entgegenhalten, daß unsere Kulturentwicklung ganz von selbst zu einer Änderung des gesellschaftlichen Lebens hindrängen mußte, daß die durch die Industrialisierung und Mechanisierung des Lebens bedingten materiellen Lebensverhältnisse notwendig einer Auffrischung und Ergänzung durch andere als materielle Kräfte, durch seelische Imponderabilien

---

111) P. Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, S. 28.
112) S. Kawerau, Soziologische Pädagogik, S. 117.
113) P. Natorp, Sozialidealismus, S. 16.

bedurften. So sind die Ideen von Freiheit, Leben, Gemeinschaft, als deren besonderer Träger die Jugendbewegung zu nennen ist, zu verstehen als Sehnsuchtswünsche einer überindustrialisierten, entgeistigten, kulturmüden Menschheit. Es hätte also unserer Meinung nach nicht einer umstürzlerischen Negation alles Vergangenen bedurft, um die im Menschen schon lange schlummernden inneren Gegenkräfte gegen eine Vergewaltigung seines Menschentums durch Drill und Maschine auszulösen. Nicht durch plötzlichen Bruch mit allem Bestehenden, durch gewaltsames Hineinzwängen neuer Lebenskräfte in einen lebendigen Organismus von außen her schafft man die Möglichkeit fruchtbarer Neuerung, sondern nur durch verständige Anknüpfung an das Gegebene, durch organische, aus innerer Notwendigkeit geborene Um- und Weiterbildung des verständnisvoll gesichteten Alten. Das gilt auch für die entschiedene Schulreform, der wir darin allerdings Recht geben müssen, daß nur eine vom Materialismus befreite Gesellschaft — über die Art der Befreiung kann man, wie gesagt, ja verschiedener Meinung sein — gemeinschaftsbildender Kräfte fähig ist. Doch verfällt Kawerau, der auf dieser ganzen These seine „Soziologische Pädagogik" aufbaut, in den oben gegeißelten Fehler einer lediglich negativen Kritik, wenn er mit oft übertriebenen, teils sogar gehässigen Angriffen gegen die „bürgerliche" Gesellschaft, vor allem gegen die heutige Familie als Erziehungsfaktor zur Gemeinschaft eifert und in dem Sieg des guten, „des harmonischen Menschen über den ökonomisch zurechtgestutzten Klassenmenschen", in einer „Pädagogik reinen Menschentums"[114]) das Heil der Zukunft, die Forderung der personalen statt der bisherigen familialen Menschheitsepoche erblickt.

Inhaltlich ebenso schroff, dazu in einem oft wie Peitschenhiebe wirkenden Schlagwortstil eines ekstatischen Agitators, kämpft Oestreich für eine neue Gemeinschaft. Auch für ihn ist der Um- und Neubau der Gesellschaft, die werdende Gesellschaft, unbedingte Voraussetzung und Grundlage einer Gemeinschaftsbildung. Man kann wohl sagen, daß sich bei ihm die Trias Masse — Gesellschaft — Gemeinschaft noch durch einen vierten Begriff überhöht, durch den Begriff der Menschheit. Das halten wir bei Oestreich für das Entscheidende, daß er Erziehungsfragen als Menschheitsfragen ansieht, daß für ihn der Bildungsweg von der Persönlichkeitskultur („Menschenbildung ist immer der Anfang")[115]) über die Volkskultur zur Menschheitskultur führt. In diesem Sinne ist seine „Schule zur Volkskultur" zu verstehen, deren letzte Aufgabe und höchstes Ziel die Erziehung zum Vollmenschentum, „zum körperlich durchgebildeten, geistig freien, sozial gesinnten und willensstarken Mitgliede der Volksgemeinschaft und der Menschheit ist[116])." Aus dieser Weltsehnsucht und aus dem Drang nach Vergöttlichung der „Volksmenschengemeinschaft" ist ihm der Gedanke einer Schulreform ge-

[114]) S. Kawerau, Soziologische Pädagogik, S. 13.
[115]) P. Oestreich, Die Schule zur Volkskultur, S. 56.
[116]) P. Oestreich, Menschenbildung, S. 199.

boren, die für ihn nur Sinn hat, „wenn sie Erden- und Menschheitswollen ist, daß Göttlichkeit reale Gestalt gewinnen könne [117])."

Eine Kritik der Oestreich'schen Gedanken führt uns zu der Frage nach dem Wert einer Gemeinschaftspädagogik und nach ihren Grenzen. Wohl ist „die Gemeinschaftsidee die Grundlage der moralischen Bildung[118])." Denn der Mensch ist mit seiner Person unlöslich in Gemeinsamkeiten verwurzelt, er wird erst am anderen seiner selbst inne, lebt an ihm erst auf. Wenn Oestreich als erstrebenswertestes Ziel die Gemeinschaft der Menschheit aufstellt, so trifft er damit zwar den umfassendsten, aber nicht den wertvollsten Gemeinschaftsbegriff. Er verfällt damit dem folgenschweren Irrtum, das Logisch-Übergeordnete ohne weiteres als ein Ethisch-, ein Wertübergeordnetes anzusehen. Die Menschheitsgemeinschaft ist eben nur ein „bloßer Begriff, eine Bewußtseinswirklichkeit zwar, aber ohne jede Realität außer ihm[119])". Das gemeinschaftliche Erleben irrationaler Werte, das die Menschen zu Gemeinschaften zusammenführt, ist nicht in der Menschheitsgemeinschaft, sondern nur in „realen" Gemeinschaften, d. h. Wertgemeinschaften möglich. Die sittliche Bedeutung solcher Wertgemeinschaften beruht darin, daß sie nicht zu einer Gleichmacherei oder gar zu einer Verkümmerung der Individuen führen — darin liegt die Gefahr einer einseitigen Überspannung des Gemeinschafts-, besonders des Menschheitsgedankens —, sondern daß der andere für uns Anlaß und Anstoß wird zum Wachstum unseres eigenen Ich, zur Entfaltung unserer persönlichen Kräfte. Also gegenseitige Ergänzung in der Pflege der Werte, ein Erleben des anderen als Anregung zum eigenen schöpferischen Gestalten sind die Vorzüge einer Erziehung für die Gemeinschaft, deren eigentümliches Wesen als einer geistigen Gemeinschaft besteht in der „schöpferischen Wirkung aufeinander, jener Auferweckung, Bereicherung, Neuschöpfung, Anregung, die innerer Widerhall notwendig erzeugt"[120]). Von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet wird dann auch die Bedeutung der Gemeinschaft für das Erlebnisproblem ersichtlich. Die erweckenden, anregenden und belebenden Kräfte, die von einer Wertgemeinschaft ausströmen, bewirken eine, wenn man so sagen darf, Verbreiterung der Erlebnisbasis und damit eine Vergrößerung des individuellen Erlebnisfeldes. In der produktiven Arbeitsgemeinschaft ist durch die Möglichkeit vielseitiger Auswirkung individueller Anlagen Gelegenheit gegeben zur Entfaltung menschlicher Eigenart ebenso wie zur Betätigung der verschiedensten Temperamente, deren gegenseitiges Kennen- und Verstehenlernen neidlose Anerkennung der Vorzüge und verständnisvolle Rücksichtnahme auf die Schwächen des anderen auslöst. Williges Sichfügen oder helfende Liebe sind die selbstverständliche Folge. Dieser Geist der Hingabe und des Vertrauens zeichnet die Gemeinschaft aus, in der sich Führer und

---

117) P. Oestreich, Die Schule zur Volkskultur, S. 76.
118) G. Kerschensteiner, Die Seele des Erziehers, S. 122.
119) G. Kerschensteiner, Die Seele des Erziehers, S. 123.
120) P. Petersen, Innere Schulreform, S. 269.

Gefolgschaft, gemeinsam verbunden durch Ethos und Eros, gegenseitig erleben. Dieser Geist der Zucht und der Liebe verbindet in der Familie als der seelischen Gemeinschaft Eltern und Kinder. Die gemeinsame Freude an der Arbeit, die gemeinsam erlebte Bereitschaft zum Opfer knüpfen die innerlichen Beziehungen zwischen Mensch und Werk, zwischen Mensch und Mensch, als deren schönste Frucht die Achtung und Ehrfurcht vor den durch die Gemeinschaft anerkannten Werten entspringen.

So können wir dann von einem Gesamt- oder Gemeinschaftserlebnis sprechen, in dem Sinne, „daß dieses Miteinander des Erlebens, Schaffens, Leidens selbst eine eigentümliche letzte Form alles Erlebens ist, daß in dieser Form einer wahrhaft ‚gemeinschaftlichen' Denk-, Glaubens- und Willensweise positive und neue Gehalte auftreten, die in keiner möglichen Summe der Erlebnisse Einzelner je liegen können, da sie einer ganz anderen Seins- und Wertzone angehören als die Welt, die dem einzelnen als Einzelnem zugänglich ist" [121]).

Damit ist gesagt, daß das Gesamterlebnis nicht etwa nur eine sehr komplizierte Zusammensetzung individueller Einzelerlebnisse ist, sondern eine „neue Atmosphäre des Erlebens", ein Überindividuelles, das Teilhaben an ihm ein „Leitbild" im Sinne Litts, d. h. „ein Bild, in das nicht nur die augenblicklichen Zwecksetzungen, sondern unter Umständen die letzten das Leben lenkenden Wert- und Zielvorstellungen eingehen" [122]). So wird das Gemeinschaftserlebnis zur letzten Form und zum reinsten Ausdruck wahren Gemeinschaftsgeistes, der dadurch seinen höchsten Wert offenbart, daß ihm die Ehrfurcht vor dem Wert des Individuums nicht verloren geht. „Denn nicht der bloße Gemeinschaftsgeist allein . . . . macht uns heute stark und groß: Sondern erst die Tiefe und die innigste Verknüpfung mit der individuell persönlichen Regsamkeit, mit der stetig empfundenen Selbstverantwortlichkeit und Selbständigkeit der einzelnen Persönlichkeit [123])." Individuum und Gemeinschaft schließen sich also nicht aus, sondern stehen in fruchtbarer Wechselwirkung. Das Erlebnis des sittlichen Wertes der Gemeinschaft, der dadurch zum Ausdruck kommt, daß in ihr Möglichkeiten zur Verwertung der individuellen Anlagen gegeben sind, erzeugt in der Seele des Individuums eine Gemeinschaftsgesinnung, aus der ein Verantwortlichkeitsgefühl gegenüber der Gemeinschaft entspringt. Damit ist das wichtige Problem „Individuum und Gemeinschaft" berührt, das wir hier nur streifen können. Daß seine besondere Bedeutung auch von der entschiedenen Schulreform erkannt ist, zeigen Kaweraus Worte „Gemeinschaft und Persönlichkeit, um diese Punkte schwingt die Ellipse der Zukunftserziehung" [124]). Das genannte Problem ist ja von verschiedenen Gesichtspunkten aus behandelt worden, entweder vom psychologischen oder soziologischen Standpunkt aus (Tat-

[121]) M. Scheler, Krieg und Aufbau, S. 3.
[122]) Th. Litt, Individuum und Gemeinschaft, S. 94.
[123]) M. Scheler, Krieg und Aufbau, S. 17.
[124]) P. Oestreich, Menschenbildung, S. 118.

sachenstandpunkt) oder vom ethischen, teils auch vom geschichtsphilosophischen Standpunkt (Wertstandpunkt) aus. Wir brauchen nur die Namen Litt und Kerschensteiner als die namhaftesten Vertreter dieser Gedanken zu nennen. Im wesentlichen sind sich diese Forscher darin einig, daß bei aller Bedeutung einer Gemeinschaftserziehung die Selbständigkeit und Eigenart des Individuums gewahrt und erhalten bleiben muß, da nur in der Persönlichkeit die Werte liegen, durch die eine Gemeinschaft ihr Wertgepräge erhält.

Im folgenden Abschnitt werden wir auf die Bedeutung der Gemeinschaft noch zurückkommen müssen.

2. Arbeitsunterricht.

Der Arbeitsunterricht (oder die Arbeitsschule) ist im Rahmen unserer Untersuchung in doppelter Hinsicht von wesentlicher Bedeutung: Einmal wegen der Verwandtschaft des Arbeitsbegriffes mit dem Erlebnisbegriff, zu dem er im pädagogischen Schrifttum am häufigsten in Beziehung gesetzt wird, zum anderen, weil sich gerade im Arbeitsunterricht der Wert einer Gemeinschaftserziehung am besten auswirken kann. Lediglich diese beiden Auswertungsmöglichkeiten des Arbeitsunterrichtes sollen von uns näher betrachtet werden, denn es kann nicht dem Zwecke dieser Abhandlung entsprechen, eine geschichtliche Entwicklung des Arbeitsschulgedankens oder eine erschöpfende Darstellung der Fülle von Problemen, die sich gerade an den Arbeitsunterricht anschließen lassen, zu geben.

Zunächst sei die Art der Beziehung von Arbeit und Erlebnis festgestellt[125]). Sowohl Arbeit wie Erlebnis sind den ganzen Menschen bildende Erziehungsfaktoren, die nicht in erster Linie zum Lernen, sondern zum Leben hinführen sollen. Beide, Erlebnis und Arbeit, sind an der Bildung des seelischen Gesamtstrukturzusammenhanges beteiligt, nur ist im Erlebnis mehr die Gefühlsseite, in der Arbeit mehr die Willensseite des Menschen betont. Doch gipfeln beide darin, einen inneren Drang des Individuums, der gefühls- oder willensbetont ist, bis zu seiner höchsten Ausdrucksmöglichkeit im schöpferischen Gestalten zu steigern, also die aktiven, die produktiven Kräfte des Menschen bis zur höchsten Intensität anzuregen und auszuwerten. Aus dieser Parallelsetzung von Erlebnis und Arbeit geht hervor, daß wir Arbeit in unserem Zusammenhang in erster Linie als geistige Selbsttätigkeit verstehen wollen. Wir sind uns dabei bewußt, daß wir den Arbeitsunterricht damit nur von einer der vielen möglichen Seiten aus werten; wir glauben aber, ihn unter diesem Gesichtspunkt verstehend, seinen tiefsten und eigentlichsten Wert zu treffen. Die anderen möglichen Auffassungen über den Arbeitsunterricht werden wir in ihrem Wert dadurch am besten beurteilen können, daß wir sie mit der eklektischen Fassung der entschiedenen Schulreform vergleichen und sie so gegeneinander abwägen. Dabei wird dann auch das zweite

---

[125]) W. Neubert, Das Erlebnis in der Pädagogik, S. 47 ff.

Problem, das der Arbeit in der Gemeinschaft, am deutlichsten zum Durchbruch kommen.

Die entschiedenen Schulreformer setzen sich bei ihrer begrifflichen Bestimmung der „Produktionsschule", die wir als Ausdruck ihrer Gedanken vom Arbeitsunterricht ansehen können, mit den wichtigsten Auffassungen über diesen auseinander. In seiner „Schule zur Volkskultur" spricht Oestreich über das Wesen und die Ziele der Produktionsschule, die wir als einen Zentralbegriff in seinem ganzen Schulprogramm bezeichnen können. Die Vielseitigkeit und der Farbenreichtum, die Oestreichs Reformvorschläge auszeichnen, spiegeln sich in seiner Darstellung des Wesens der Produktionsschule, mit der sich sein Idealbild der Zukunftsschule zu einem geschlossenen Ganzen abrundet, am leuchtendsten wider. In ihr sieht er die alle jugendlichen Kräfte weckende Lebensstätte, „die intellektuelle, technisch werktätige und künstlerische Veranlagungen gleichmäßig bewertet und fördert, Körper und Triebleben bildet und das soziale Bewußtsein entwickelt"[126]), also „die Schule zum produzierend sich findenden schöpferischen, am Leben stets beteiligten, beseelten Menschen"[127]). Wir werden sehen, wie diese Formulierung in gewissermaßen konzentrierter Form die wichtigsten Ansichten der Gegenwartspädagogik über den Arbeitsunterricht enthält, nämlich die Auffassung Blonskijs im Sinne der technisch-ökonomischen oder industriellen Arbeitsschule, die Auffassung Kerschensteiners, der die Arbeitsschule in Verbindung bringt mit dem Prinzip der Arbeitsgemeinschaft, und schließlich Gaudigs Anschauung von dem Prinzip der freien geistigen Arbeit. Damit sind gleichzeitig die drei Wurzeln der Oestreich'schen Produktionsschule klargelegt, die in organischer Entwicklung von der Auffassung der Arbeit im rein volkswirtschaftlichen Sinne zu der Auffassung im pädagogischen, d. h. erziehlich wertvollen Sinne führen und sich in der Produktionsschule am engsten berühren.

Die Arbeitsschule, wie sie Blonskij entwickelt, trägt deutlich politisch revolutionären, sozialistischen Grundcharakter. Sie ist der extreme Typus der rein technisch-ökonomischen Arbeitsschule. Nach Blonskij ist die Schule ein Organ des gesellschaftlichen Gesamtorganismus, als ein von der Wirtschaft abhängiges Glied vollständig in den wirtschaftlichen und sozialen Organismus des modernen Industriestaates eingegliedert. Auslösung der produktiven Kräfte im Kinde bedeutet für Blonskij lediglich Aufbau der Schularbeit auf wirtschaftlich-produktiver Arbeit, d. h. Bekanntmachen der Kinder mit dem wirklichen Wirtschaftsprozeß. So ist für die russische Arbeitsschule das Ziel der Erziehung weniger Menschenbildung als vornehmlich Arbeiterberufsbildung, die in der der Elementararbeitsschule folgenden Industrieschule ihren praktischen Abschluß findet. Oestreich lehnt den „Maschinismus"

---

[126]) P. Oestreich, Die Schule zur Volkskultur, S. 134.
[127]) P. Oestreich, Die Schule zur Volkskultur, S. 145.

Blonskijs, die Unterstellung eines nicht vorhandenen Industrialismus bei der Arbeitsschule als eine „Gehirnlösung ohne Seele" ab[128]).

Kerschensteiner geht bei der Bildung seines Arbeitsschulbegriffes aus von dem Gedanken der Erziehung zur Staatsgesinnung oder der staatsbürgerlichen Erziehung, die für ihn „das notwendige, ja unerläßliche Gegenstück der Erziehung zur sittlichen Persönlichkeit und damit der höchste Zweck aller Schulbildung ist"[129]). Bewußte Arbeitsleistung im Dienste des Ganzen zum Wohle des Staates ist die Aufgabe des rechten Staatsbürgers, in dem Kerschensteiner das Ziel der Bildung erblickt. Der Arbeitsunterricht soll also in erster Linie dazu dienen, den Zögling unmittelbar oder mittelbar zur Förderung des Staates heranzubilden. Nach Kerschensteiner verlangt die Arbeitsschule den Arbeitsunterricht aber nicht nur als Prinzip, sondern auch als Fach. Dabei räumt er auch dem manuellen Arbeitsunterricht, den Blonskij als „Illustrierschule" verwirft, als Mittel für die selbständige Erarbeitung der Bildungsgüter die Bedeutung produktiver Arbeit ein. Doch ist auch er in zunehmendem Maße zu der Überzeugung gelangt — er berührt sich dabei wesentlich mit Gaudig —, daß die selbständige geistige Arbeit noch mehr ein Kennzeichen der Arbeitsschule sei, als die selbständige manuelle Arbeit. Selbsttätigkeit — geistig und manuell gefaßt — ist also für Kerschensteiner der Kardinalbegriff der Arbeitsschule. Das Entscheidende ist aber bei ihm die Versittlichung individueller Tätigkeit durch das Bewußtsein, Arbeit zum Wohle einer Gemeinschaft zu leisten. In den von Kerschensteiner geforderten Arbeitsgemeinschaften im Schulleben, d. h. Gemeinschaften zu gemeinsamer praktischer Arbeit, liegt der große pädagogische Wert einer Erziehung zum „sittlichen Geist der Hingabe an andere[130])." Für Kerschensteiners Standpunkt gelten auch Karsens Worte: „Der Sinn der Arbeit ist die Gestaltung der äußeren Gemeinschaft aus der inneren in persönlicher Form erlebten Menschheitsgemeinschaft[131])." Doch sieht dann Kerschensteiner in Konsequenz seiner innerlichen Auffassung der Arbeitsschule die Vollendung der Schularbeitsgemeinschaften nicht in „Werk-", sondern in „Wertgemeinschaften", die nicht ein bestimmter Zweck, sondern ein allgemein gültiger Wert verbindet. Hier wird der Unterschied zwischen Gesellschaft und Gemeinschaft noch einmal ganz deutlich. Eine Wertgemeinschaft ist „eine Gemeinschaft der inneren Freiheit, darum ist aber auch die Bindung durch die gemeinsame Organisation eine selbstgewollte. In dem gemeinsam geltenden Werte ist die gleiche Gottheit in den Willen aller aufgenommen, individuelle Freiheit und kollektive Autorität in eins verschmolzen[132])." So ist für Kerschensteiner

---

[128]) P. Oestreich, Die Schule zur Volkskultur, S. 143.
[129]) G. Kerschensteiner, Autorität und Freiheit, S. 138.
[130]) G. Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule, S. 43.
[131]) F. Karsen, Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme, S. 37.
[132]) G. Kerschensteiner, Autorität und Freiheit, S. 111.

die Arbeitsschule im letzten und höchsten Sinne eine Schule der Erziehung zur Gemeinschaftsgesinnung. Wie eng ihm diese mit der Staatsgesinnung verknüpft erscheint, ersehen wir aus seinen Worten, daß die drei Kardinaltugenden des Staatsbürgers: moralischer Mut, selbstloses Wohlwollen und innere Verantwortlichkeit nur in der sich selbst regierenden, demokratisch organisierten, von sittlichen Werten durchdrungenen Schulgemeinschaft erarbeitet werden können und müssen.

Gaudigs Arbeitsschulbegriff zeigt eine neue Einstellung. Er ist charakteristisch durch eine völlige Lösung von der industriellen Arbeitsschule Blonskijs und von der Arbeitsschule Kerschensteiners. Ihr Wesen sieht Gaudig in der freien geistigen Arbeit des Schülers. Im Gegensatz zur staatsbürgerlichen Erziehung beruht nach ihm, wie schon früher angedeutet, das Ziel der Erziehung in der Erziehung zur Persönlichkeit. Auch für ihn ist Selbsttätigkeit, aber lediglich geistiger Art, der springende Punkt. „Selbsttätigkeit ist das Kennwort der Methodik der von uns geforderten Schule der Zukunft. Durch die Selbsttätigkeit wird die Schule zur „Arbeitsschule", d. h. zu der Schule, in der die selbständige Tätigkeit des Schülers die wesentliche, den Charakter der Schule beherrschende Tätigkeitsform ist[133])." Den letzten Sinn des Arbeitsgedankens in der Schule sieht Gaudig deshalb nicht in der produktiven Arbeit des Schülers um der wissenschaftlichen oder wirtschaftlichen Gütererzeugung willen, sondern darin, „die bildenden, gestaltenden, formenden Wirkungen zu empfangen, mit denen alles echte Arbeiten auf den Arbeiter zurückwirkt"[134]). Diese echte Arbeit ist aber auch für Gaudig nur innerhalb einer Gemeinschaft möglich. Die Schulklasse ist diese Arbeitsgemeinschaft. Doch sie ist ihm mehr. „Sie ist uns", wie er sagt, „auch eine Gemeinschaft des Spiels, der Feier, der Andacht, des gesellschaftlichen Verkehrs; sie ist uns Gemeinschaft der Arbeit und — des Erlebens; im höchsten Sinne Schicksalsgemeinschaft. Zuhöchst ist sie uns in ihrem Gesamtleben ethische (sozialethische) Gemeinschaft[135])". Die Gefahren einer Überspannung des Prinzips der freien geistigen Tätigkeit, die in dem Vordrängen frühreifer Kinder und in der Bevorzugung der hervorragend Begabten liegen, sind nicht zu verkennen.

Aus den drei Möglichkeiten einer Verwertung des Arbeitsschulgedankens, wie wir sie bei Blonskij, Kerschensteiner und Gaudig kennen gelernt haben, hat also die entschiedene Schulreform, im besonderen Oestreich, den Inhalt seines Begriffes „Produktionsschule" gewonnen. Man kann diesen Begriff vielleicht dadurch am besten charakterisieren, daß man ihn als Synthese zwischen dem ökonomischen und dem pädagogischen Arbeitsschulbegriff bezeichnet. So verstanden bedeutet Produktionsschule eine „Vorbereitungsanstalt für das Leben, die Zu-

---

[133]) H. Gaudig, Die Schule im Dienst der werdenden Persönlichkeit.
[134]) H. Gaudig, Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, S. 39.
[135]) H. Gaudig, Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, S. 8.

kunftswirtſchaft und -geſellſchaft“ [136]). Denn darauf beruht nach Oeſtreich die Hoffnung menſchheitlicher Geſundung und menſchlicher Erfüllung, „daß ‚pädagogiſche‘ und ‚Wirtſchafts‘idee ſich zunehmend identifizieren werden“. Nur im Grade dieſer Durchdringung, im Zeichen einer „Pädagogiſierung der Wirtſchaft“ wird es „wahre ‚Pädagogik‘ und kulturgemäße Wirtſchaft geben“ [137]).

So iſt auch die Produktionsſchule der entſchiedenen Schulreformer einer der vielen Verſuche, das Problem der Arbeit im Dienſte der Gemeinſchaft zu löſen. Sie iſt ein typiſches Zeichen unſerer Zeit, in der das wirtſchaftliche Element das Leben der Gemeinſchaft richtunggebend beſtimmt. Richtig iſt an ihr zweifellos der Gedanke der aktiven vielſeitigen Lebensgeſtaltung und der Ausgangspunkt vom Sozialen, vom Gemeinſchaftserlebnis, „von der Einſtellung des Kleinkindes zur Natur und Leben ſeiner Umgebung“ [138]). Anzuerkennen iſt, daß der entſchiedenen Schulreform „höher als der Gedanke der wirtſchaftlichen Produktivität das Ziel der pädagogiſchen Produktion ſteht“ [139]), daß alſo nicht die Arbeit, ſondern der Menſch die Hauptſache iſt. Übertrieben iſt an der ruſſiſchen Produktionsſchule die Forderung, daß ſich jeder Zögling in der materiellen Produktion der Erwachſenen betätigen ſolle. Gegen eine ſolche Vergewaltigung, vor allem der Familie, durch den Arbeitsgedanken iſt ſchärfſter Widerſpruch zu erheben. Es liegt darin der falſche Glaube, daß produktive Arbeit immer wirtſchaftliche Arbeit ſein müſſe, und die Umfälſchung allgemeiner Lebensnot in wirtſchaftliche Notwendigkeit, eine Gefahr, der zu unterliegen auch die entſchiedenen Schulreformer auf der Hut ſein müſſen. Tritt dieſe ein, dann wird die Arbeit „zum pädagogiſchen Mittel ‚moderner‘ Erziehung, ja ſogar zum Mittel wirtſchaftlich rentabler Produktion in der Schule“ [140]) erniedrigt. Dieſe Verwäſſerung widerſpricht dem geiſtigen Charakter der Arbeit, die vornehmlich der Charakterbildung, d. h. der Heranbildung des willensſtarken und ſittlich tüchtigen Menſchen dienen ſoll.

Mit dieſer Auffaſſung von der Bedeutung der Arbeit iſt auch ihr Erlebniswert angedeutet, den wir etwas genauer unterſuchen müſſen. In der Zielſtrebigkeit ſachlicher Arbeit ſcheint uns ein wertvoller Ausgleich gegen die Gefahr der Überſteigerung des Gefühlsmäßigen, die in der Subjektivität des Erlebniſſes liegt, gegeben zu ſein. Wir möchten es das Moment der „Beſinnlichkeit“ nennen und damit das mit einem konſequent durchgeführten Schaffen verbundene ruhige Gleichmaß der Seele zum Ausdruck bringen. Weiter ſcheint uns die Bedeutung der Arbeit für das Erlebnisproblem darauf zu beruhen, daß mit dem Erarbeiten von Werten, an dem der ganze innere Menſch beteiligt iſt, eine Konzentration aller

136) P. Oeſtreich, Menſchenbildung, S. 27.
137) P. Oeſtreich, Die Schule zur Volkskultur, S. 144.
138) P. Oeſtreich, Die Schule zur Volkskultur, S. 159.
139) P. Oeſtreich, Menſchenbildung, S. 80.
140) Fr. Karſen, Deutſche Verſuchsſchulen der Gegenwart, S. 120.

produktiven seelischen Kräfte notwendig verknüpft ist, eine geistige Anspannung, die wieder eine Fülle schöpferischer Fähigkeiten auslöst. Die Arbeit ist aber auch wichtig für die Erlebnisform und -fähigkeit des Individuums. Je nachdem dieses praktisch, wissenschaftlich oder künstlerisch eingestellt ist, wird die Erlebnisfähigkeit für die bevorzugte Anlage besonders stark ausgeprägt sein, und die Intensität der Arbeitsleistung auf dem betreffenden Gebiet wird zu ihr in einem direkten Verhältnis stehen. Der Geschlossenheit des Handelns, die aus der Stetigkeit zielbewußten Schaffens folgt, entspricht eine Klarheit des Gefühlslebens und somit auch eine Geradlinigkeit des Erlebens.

So erhalten die Möglichkeiten der Gestaltung, die im Erlebnis liegen, erst durch die Arbeit tragfähigen Boden und sichere Begrenzung.

c) Schöpferische Pädagogik in der Kulturschule. (Versuch einer Synthese.)

Erlebnis und Arbeit, Erziehung zur Persönlichkeit und Erziehung für die Gemeinschaft — damit sind die Grundlagen geschaffen, auf denen eine schöpferische Erziehung aufbauen kann und muß. Die Ausführungen des Schlußkapitels sollen nun die Forderung einer schöpferischen Pädagogik und deren Verwirklichung in der „Kulturschule" als Synthese der bisher in dem dritten Hauptteil niedergelegten Gedanken zum Gegenstand haben.

Daß Erlebnis und Arbeit der gegenseitigen Ergänzung und wechselseitigen Durchdringung bedürfen, hat erst kürzlich W. Neubert mit Recht betont und auf den Niederschlag dieser Erkenntnis bei verschiedenen Pädagogen der Gegenwart hingewiesen. Sie kommt zu dem Ergebnis, daß „nur durch Arbeit das Erlebnis ausgeschöpft und sein Bildungswert ausgenutzt wird". „Umgekehrt hat die Arbeit im Erlebnis selbst ihren Ansatzpunkt. Nur der persönlich erlebte Wert wird Anreiz für die Zielsetzung einer Arbeit", die schließlich „als gesteigerte seelische Tätigkeit, die der Individualität des Arbeitenden angemessen ist, selbst Erlebnischarakter bekommt [141])." Doch es gilt nicht nur die gegenseitige Bedingtheit, das Wechselverhältnis von Erlebnis und Arbeit hervorzuheben. Noch wichtiger erscheint uns ein Hinweis auf die in der bewußten Verbindung beider liegende Bedeutung für die Erziehung. Um es deutlicher zu sagen: Wohl soll Arbeit zum Erlebnis werden und Erlebnis soll sich in Arbeit auswirken und umsetzen. Doch wichtiger als dieses Auf- und Ineinanderwirken zweier getrennter Faktoren erscheint uns die Bildung einer Einheit, in der sich die Quellflüsse Erlebnis und Arbeit zu einem einzigen Kraftquell verbinden. In diesem Sinne die Einheit von Arbeit und Erlebnis zur Grundlage der Erziehung zu machen, die Gesellschaft zur Gemeinschaft zu adeln, kurz den Menschen schlechthin zum schöpferischen Menschen zu formen, wäre die Aufgabe einer schöpferischen Erziehung. Wir sehen also, wie alles sich zum Ganzen fügt, wie alles zur Synthese

[141]) W. Neubert, Das Erlebnis in der Pädagogik, S. 50.

drängt. Um ein Bild zu gebrauchen: Vier konzentrischen, in weiten Ausmaßen gezogenen Kreisen gleich umschließen die vier Probleme Persönlichkeit, Gemeinschaft, Erlebnis und Arbeit das Zentralproblem „Bildung des schöpferischen Menschen", das, wie der Mittelpunkt des Kreises das ganze Kreissystem bestimmt, als Kernproblem der entscheidende Konzentrationspunkt der vier Einzelprobleme ist, von dem sie unbewußt alle ausstrahlen, in dem sie sich wie in einem Brennpunkt alle bewußt wieder vereinigen. Der „schöpferische Mensch" wird also schließlich als das Ziel aller Erziehung erkannt. Für uns ist die ausschlaggebende Frage die nach der Bedeutung, die dem Erlebnis hierbei zukommt. Wir müssen auf das oben Gesagte zurückgreifen und von der Synthese zwischen Arbeit und Erlebnis als von der Grundvoraussetzung einer wirklich schöpferischen Erziehung ausgehen. Denn Arbeit und Erlebnis vereint bilden nach unserer Meinung den Mutterboden für die Erziehung zum schöpferischen Menschentum, d. h. einer Erziehung, die an die schöpferischen Kräfte im Menschen anknüpft und in ihrer Ausbildung das Ziel aller Bildung sieht. Auf der Stärke des Erlebens und des Erarbeitens von Werten beruht die Stärke schöpferischer Fähigkeiten. Arbeits- und Erlebnisvermögen ist der Gradmesser für die Willens- und Gefühlsleistung, d. h. für das Schöpferische im Menschen.

Zur Begründung unserer These müssen wir den Begriff des „Schöpferischen" etwas näher analysieren. Schöpferisch ist verwandt mit Schöpfen, bedeutet also wie dieses „aus der Tiefe hervorholen", im übertragenen Sinne: aus der Tiefe des Herzens Geistiges oder Seelisches entspringen lassen, oder anders ausgedrückt, aus der Fülle, aus dem Reichtum seiner Innerlichkeit heraus schaffen. So kann also das Schöpferische im Menschen seinem ganzen Wesen nach nur aus der Totalität seiner Anlagen erwachsen, es umschließt sowohl den Trieb zum Gestalten wie zum Erleben, die in ihm organisch verbunden sind.

Wenn wir den Begriff des Schöpferischen so verstehen wollen als das Gestalten aus dem ganzen ungeteilten Erlebnis heraus, so ist damit die Blickrichtung gegeben auf ein Gebiet menschlichen Schaffens, auf das die schöpferische Erziehung vor allem hinweist. Es ist das Feld künstlerischer Betätigung. Hier zeigt sich am deutlichsten die Verwertbarkeit des Erlebnisgedankens in der Pädagogik, die man ja selbst eine Kunst genannt hat. Mit der Freimachung des künstlerischen Triebes im Kinde ist die reichste Möglichkeit zur Entfaltung des kindlichen Schöpferdranges gegeben. Denn künstlerisches und kindliches Schaffen haben bei aller Verschiedenheit der Darstellungskraft und der Ausdrucksreife einen gemeinsamen Urgrund: Erleben und Gestalten sind die treibenden, zur Wirksamkeit drängenden Kräfte in der kindlichen Seele, Erleben und Gestalten sind auch die Urkräfte des künstlerischen Schaffens. Soll also eine Erziehung wahrhaft schöpferisch sein, dann muß sie an den Erlebnis- und Gestaltungsdrang des kindlichen Schaffens in erster Linie anknüpfen und ihm Gelegenheit zur Entfaltung und Betätigung geben. Auf einen wichtigen Punkt müssen wir dabei noch hinweisen,

um Irrtümer zu vermeiden. Es könnte den Anschein haben, als ob schöpferische Erziehung auf Grund der eben festgestellten nahen Verwandtschaft von künstlerischem und kindlichem Schaffen lediglich künstlerische Erziehung bedeuten sollte, als ob also einer einseitig ästhetischen Erziehung das Wort geredet werden sollte. Das ist durchaus nicht unsere Absicht. Wir sehen vielmehr im Sinne Hilkers[142]) die Aufgaben der schöpferischen Erziehung vor allem darin, Sinn und Seele für das Erlebnis zu öffnen und die kindlichen Kräfte zu freier, erlebnishafter Gestaltung anzuleiten. Mit dieser Auffassung treten wir in Gegensatz zu Fr. Seitz, der in seiner „Revolutionspädagogik" und in seiner „Schöpferischen Pädagogik" ein einseitig ästhetisch orientiertes Erziehungsideal aufstellt, indem er dem ästhetischen Lebensgefühl als dem Formgebenden sogar das Sittliche unterordnet. Wohl sind wir mit Seitz der Meinung, daß Bildung Formung des menschlichen Gefühlslebens bedeutet, daß nicht Stoff und Begriffe, sondern Eindruck und Bilder die Elemente der Bildung sein müssen. Doch sehen wir nicht wie er in einer Ästhetisierung der Pädagogik allein den Weg zu ihrer Heilung. Selbstverständlich soll und muß auch das ästhetische Gefühl in Erziehung und Unterricht zu seinem Recht kommen, denn es ist nur natürlich, daß eine Erziehung, die der Ganzheit des lebendigen Menschen gerecht werden will, sich die Pflege der ästhetischen Bildungswerte besonders angelegen sein lassen muß. So ist es nur zu begrüßen, daß die moderne Auffassung von Zeichnen und Gesang, die in ihnen nicht mehr wie bisher technische, sondern künstlerische Fächer sieht, die jeder schöpferischen Betätigung Raum gewähren sollen, diesem Bedürfnis schon in erfreulichem Maße Rechnung trägt. Auch die in der Gegenwartspädagogik, besonders von der entschiedenen Schulreform, als individuelle jugendliche Ausdrucksform so stark betonte rhythmische Gymnastik, die Vorliebe für Tanzspiele und mimische Gebärdensprache bieten in ihrer Synthese von Körperkultur und seelischem Ausdruck reiche Möglichkeiten erlebnishafter Gestaltung. Es ist verständlich, daß sich alle diese Formen schöpferischer Erziehung am natürlichsten in Anknüpfung an den kindlichen Spieltrieb als an den schöpferischen Urtrieb entwickeln. Ihn frühzeitig in die richtigen Bahnen zu leiten, d. h. vor allem die künstlerische Erlebnisfähigkeit durch Weckung und Förderung des Sinnes für die schöpferische Form zu bilden, muß Hauptaufgabe des Erziehers für das frühe Kindesalter sein. Diese Gedanken führen uns auf die heute so beliebte Wendung von der „Pädagogik vom Kinde aus", das soll heißen, eine Erziehung, die den Hauptwert legt auf gleichmäßige Ausbildung und Entwicklung aller im Kinde ruhenden Anlagen und Kräfte. Kritisch ist dazu zu sagen, daß allgemeine Kräfteentwicklung noch nicht Persönlichkeitsbildung bedeutet, wie sie allein im Sinne einer schöpferischen Erziehung liegen kann. Es bedarf also notwendig der Auswahl und Sonderung der in Frage kommenden produktiven kindlichen Kräfte durch den Erzieher.

---

[142]) Hilker, „Der schöpferische Mensch" in P. Oestreich, Menschenbildung, S. 91.

Doch durch Zuhilfenahme der Erzieherpersönlichkeit bricht man schon mit dem reinen Prinzip der „Pädagogik vom Kinde aus". Wird diese freilich mit der Einschränkung verstanden, daß vorzugsweise die schöpferischen Anlagen im Kinde durch taktvollen erzieherischen Einfluß zur freien Entfaltung gebracht werden sollen, so besteht sie als pädagogische Forderung durchaus zu Recht. Sie deckt sich so verstanden mit der heute ebenfalls so stark geforderten Anregung zur „Selbsttätigkeit" des Kindes, die, wenn nicht übertrieben, ebenfalls wertvolle Dienste leisten kann im Rahmen einer schöpferischen Erziehung.

„Bildung des schöpferischen Menschen" hatten wir als das Erziehungsziel und auf dem Wege dazu die Ausbildung der künstlerischen Erlebnisfähigkeit als eine ganz besondere Aufgabe der schöpferischen Erziehung erkannt. Doch auch das war uns klar geworden, daß das Schöpferische im Menschen nicht durch einseitige Ausbildung geweckt werden kann, weil es selbst viele Einzelkräfte umschließt. Auch die Fruchtbarmachung werktätigen und geistigen Schaffens ist notwendig verknüpft mit der Forderung einer schöpferischen Erziehung. Schon früher haben wir auf die hohe sittliche Bedeutung hingewiesen, die in der werktätigen Arbeit liegt, wenn sie aus der Freude am Tun geboren und aus dem Gefühl der Verantwortlichkeit gegenüber der Gemeinschaft heraus geleistet wird. Jetzt erkennen wir, daß sie auch von höchstem schöpferischen Wert ist, weil sie durch Inanspruchnahme von Körper, Seele und Geist alle menschlichen Kräfte lebendig macht, so daß „praktische Tüchtigkeit, geistiges Können, sittlicher Ernst, Glücksgefühl und Freude am Sein: schöpferisches Menschentum mit einem Worte aus solcher Arbeit erwächst" [143]). Die schon oben erwähnte Lebensschule, hier als Abbild des ganzen vollen Lebens verstanden, ist für die entschiedene Schulreform das Gefäß, aus dem dieser reiche Inhalt strömt.

Die Art, wie auch die geistige Arbeit von der schöpferischen Erziehung erfaßt werden muß, haben wir in dem Abschnitt „Erlebnisunterricht" schon angedeutet.

Mit der Aufzeigung der Wege zum schöpferischen Menschentum auf den Gebieten des künstlerischen, werktätigen und geistigen Schaffens glauben wir für die Form der Zukunftsschule eine äußerst wichtige Einsicht gewonnen zu haben, die sich auch in den modernen pädagogischen Reformbewegungen allmählich immer stärker Bahn bricht. Es ist die klare Erkenntnis, daß das Schulleben nicht in toter Abgeschlossenheit lebensfern und gegenwartsfremd dahinträumen darf, sondern daß es eingeordnet werden muß in den flutenden Strom alles menschlichen Geschehens, in den Lebens- und Formenstil der jeweiligen Zeit, d. h. in die Zeitkultur. Die „Kulturschule" ist also die Form, die der schöpferischen Erziehung entspricht. Wieder ist es vor allem die entschiedene Schulreform, die diese Forderung nachdrücklich erhebt. Das Bild, das sie von der Zukunftsschule

143) Hilker, „Der schöpferische Mensch" in P. Oestreich, Menschenbildung, S. 82.

entwirft, zeigt deutlich die Problemstellung im Sinne unserer Synthese von Arbeit und Erlebnis. Nach der Ansicht der entschiedenen Schulreformer muß die Schule der Zukunft als „Schule zur Volkskultur" beiden Aufgaben gerecht werden: dem Sachlich-Ökonomischen in der Arbeit und dem Menschlich-Kosmischen im Erleben. Daraus ergibt sich als Forderung die Ausdehnung der Schularbeit auf alle menschlichen Wesensbezüge und die Einspannung in den Rahmen des Kulturlebens. So sind auch Gaudigs Worte zu verstehen: „Die Schule im Vollsinne, im Edelsinne des Wortes kann sich nur innerhalb eines Kulturprozesses entwickeln[144])." Gaudig vor allem ist es, der in seinen letzten Jahren diesen Gedanken von der Schule als Kulturschule ausgesprochen hat. Wertvoll erscheint uns bei ihm vornehmlich die Betonung des nationalen Momentes. „Die Schule innerhalb des nationalen Kulturprozesses" — wie seine höchst beachtenswerte Forderung lautet —, „das ist nicht ‚die Anstalt'; das ist der Lebenskreis, in dem sich ein materiell und formal reichgegliedertes Arbeitsleben entwickelt, ein Leben in der Feier und im Spiel, ein Leben in Sitte und Ordnung, ein Leben in der Gemeinschaft; das ist der Lebenskreis, in dem das Arbeiten, das Feiern, das Spielen, die Einordnung in Sitte und Recht, das Gemeinschaftsleben, das gesamte Schulleben zu einem stark differenzierten Erleben wird[145])." So versteht also Gaudig unter Kulturprozeß „die Entfaltung, Steigerung, Intensivierung, Verfeinerung des menschlichen Daseins"[146]), Kultur selbst begreift er mit Petersen „im Sinne eines höchsten Zweckes, im Sinne der das geistig-sittliche Leben des Menschen beherrschenden Idee, die ihm gebietet, die Gesamtheit seiner Kräfte auszubauen und sich zu einem aus Freiheit handelnden vernünftigen Wesen auszubilden"[147]).

Wenn nach dieser Forderung Gaudigs, die, wie er selbst sagt, noch ein Idealbild ist, das aber immer Leitbild sein muß, alles Schulleben vom Kulturwillen durchdrungen wird, wenn Lehrer und Schüler als Kulturträger aus der Schulbefangenheit heraustreten und in Erlebnis- und Arbeitsgemeinschaft mitwirken am nationalen Lebenswerk, dann ist der höchste Zweck der Schule erfüllt: Leben zu sein und Leben zu spenden.

Ein ungeheuer tiefer und wertvoller Gedanke liegt in dieser Gaudigschen Forderung der nationalen Kulturschule, der Gedanke der Erziehung zum deutschen Menschen. Damit ist das Kernproblem der Zukunft einmal klar und bestimmt ausgesprochen. Es liegt darin die unendlich hohe und heilige Aufgabe jedes deutschen Erziehers, die zugleich eine tiefe sittliche Verpflichtung bedeutet, den deutschen Knaben und das deutsche Mädchen in den Geist der deutschen Kultur einzuführen und dadurch die

---

144) H. Gaudig, Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, S. 3.
145) Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik XXII, 1921, S. 3.
146) Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik XXII, 1921, S. 3.
147) P. Petersen, Allgemeine Erziehungswissenschaft, S. 79.

ſtarke Liebe zur deutſchen Heimat und zum deutſchen Volke in ſie zu pflanzen. An dieſem beſonderen Falle eines innerlichen Verſenkens in das Weſen der nationalen Kultur wird noch einmal die hohe Bedeutung des Erlebens geiſtiger Werte deutlich. Es wird dabei aber vor allem offenbar, wie gerade in der Beſchränkung auf die Volkheit ein wichtiger Konzentrationspunkt des individuellen Erlebniſſes gegeben iſt, das in dieſer feſten Bindung an das nationale Element reicher, kräftiger und tiefer ſtrömen kann als bei der weit loſeren Eingliederung in den Menſchheitsgedanken. Schöpferiſche Erziehung in der Kulturſchule würde unter dieſem nationalen Geſichtspunkt dann nicht mehr nur Forderung, ſondern Erfüllung des einen großen Zieles bedeuten: Verſittlichung des Lebens im Dienſt an Volk und Vaterland!

C. Schluß.

Ergebnis der Untersuchung.

Kulturschule — einen ungeahnten Ausblick eröffnete uns dieses eine Wort in die Aufgaben der deutschen Erziehung der Zukunft. Ein ernstes Problem führte es uns vor Augen, dessen glückliche Lösung reiche Früchte verspricht. Doch muß es uns nicht auch tief nachdenklich stimmen? Ist es nicht ein Widerspruch, eine Kulturschule zu fordern heute, wo so viele Menschen kulturmüde und -satt sind? Weist die Rousseau-Stimmung, von der die Gegenwart in so starkem Maße beherrscht ist, nicht gerade den entgegengesetzten Weg? Sind Jugendbewegung und entschiedene Schulreform nicht untrügliche Zeichen einer bewußten Kulturabkehr, einer Sehnsucht zur Natur? Wir müssen tiefer forschen, um den Kern zu sehen. Darin erblicken wir die eigentliche Bedeutung der Jugendbewegung, daß sie im tiefsten Sinne nicht zurückstrebt zur Natur, sondern vorwärts zu einer neuen Kultur, zu einer eigenen, von ihr geschaffenen, ihre Sehnsucht nach Reinheit und Innerlichkeit verwirklichenden Kultur. So ist Wynekens Wort von der Jugendkultur zu verstehen: dem an inneren Werten so arm gewordenen Leben der Gegenwarts„kultur", die nur Zivilisation ist, neue reiche Inhalte zu geben, ist Ziel und Sehnsucht der sich selbst verantwortlich fühlenden neuen Jugend. Wie kann sie besser dazu fähig sein, als daß sich in ihr Persönlichkeit und Gemeinschaft gegenseitig erleben, und daß sich beide in ihr zu gemeinsamem Schaffen verbinden? Also eine neue Kultur, das ist die Forderung, die noch der Erfüllung harrt. Ein Idealbild soll sie sein. Das eine gilt es dabei ganz klar zu sehen — und das sollte auch die vorliegende Untersuchung in erster Linie zeigen —: daß wahre Kultur, die nicht zur Zivilisation im Sinne bloß wirtschaftlich-gesellschaftlicher Zweckordnungen herabsinkt, und durch sie wahre Erziehung sich nur dort entwickeln kann, wo ein innerlicher Zusammenhang von Arbeit, Leben und Welt besteht, wo fühlende und gestaltende Kräfte im Kampfe stehen gegen nüchternen Verstand und lähmende Starrheit. So ist der Wille vor allem der jungen Generation zum Erleben und zum schöpferischen Menschentum ein Ausdruck der Sehnsucht nach Befreiung von fremden Lebensmächten und nach einer neuen reinen und reichen Innerlichkeit. Es ist das unbestreitbare Verdienst der entschiedenen Schulreform, zur Schaffung eines von diesem Geiste getragenen neuen Lebensstiles starke Anregungen gegeben zu haben. Erlebnisunterricht, Persönlichkeitserziehung und Lebensschule sind Ausdrucksformen dieser neuen Gesinnung. Doch noch wichtiger ist uns ein anderer Gedanke, der uns, wie unsere Untersuchung zeigen sollte, als besonderes Charakteristikum der Gegenwartspädagogik erscheint. Darin sehen wir

den einzigartigen Wert der neuen Geisteshaltung, daß sie im rasenden Fluß der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung die Harmonie zwischen Erlebnis und Arbeit nicht verloren gehen lassen will, daß sie das Leben nicht nur erleben, sondern auch bezwingen will. Darin liegt die Bedeutung der Arbeitsschule und der mit ihr eng verbundenen Gemeinschaftserziehung. Wieder sehen wir die Synthese: Rationales und Irrationales verbinden sich. Erleben und Arbeit vereint hindern am weichlichen Träumen, verleihen Reife und Kraft. Die schöpferische Erziehung weist die Wege der Zukunft. So bekennen wir uns zu den Worten Hilkers: „Wir stehen heute am Scheidewege. Lassen wir die Menschen durch eine verkehrte, einseitige und lebensfremde Erziehung innerlich noch ärmer werden, als sie bereits sind und durch die wirtschaftlichen Verhältnisse gemacht werden, so führen wir sie dem sicheren Untergang entgegen. Besinnen wir uns aber auf uns selbst und gelingt es uns, die schöpferischen Kräfte von neuem in der Jugend zu erwecken, so werden Zeit und Menschen in einem neuen großen Rhythmus sich zusammenfinden [148])."

---

[148]) Hilker, „Der schöpferische Mensch" in P. Oestreich, Menschenbildung, S. 95.

Verzeichnis des benutzten Schrifttums.

1. Albert, W., Gestaltung des Unterrichts zum Erlebnis, Habelschwerdt 1921.
2. Blonskij, P., Die Arbeitsschule, Berlin-Lichtenau 1922.
3. Dilthey, W., Gesammelte Schriften, herausgegeben von G. Misch, V. und VI. Bd. Leipzig 1924.
4. Dilthey, W., Das Erlebnis und die Dichtung, Leipzig 1905.
5. Frischeisen-Köhler, M., Wilhelm Dilthey, Kantstudien, 17. Bd., 1912.
6. Frischeisen-Köhler, M., W. Dilthey als Philosoph, Logos 1912.
7. Gansberg, Fr., Produktive Arbeit, Beiträge zur neuen Pädagogik, Leipzig 1909.
8. Gaudig, H., Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, zwei Bände, Leipzig 1917.
9. Gaudig, H., Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis, im Auftrage des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht herausgegeben v. H. G., Breslau 1922.
10. Gaudig, H., „Die deutsche Schule innerhalb der nationalen Kulturentwicklung der Zukunft" in der Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik, XXII, Leipzig 1921.
11. Heynen, W., Diltheys Psychologie des dichterischen Schaffens in „Abhandlungen zur Philosophie und ihrer Geschichte", herausgegeben von B. Erdmann, 48. Heft, Halle 1916.
12. Karsen, Fr., Die neuen Schulen in Deutschland, Langensalza 1924.
13. Karsen, Fr., Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme, Leipzig 1923.
14. Kawerau, S., Soziologische Pädagogik, Leipzig 1921.
15. Kerschensteiner, G., Begriff der Arbeitsschule, 2. Aufl., Leipzig 1913.
16. Kerschensteiner, G., Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung, Leipzig 1921.
17. Kerschensteiner, G., Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze, Leipzig 1924.
18. Koffka, K., Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, eine Einführung in die Kinderpsychologie, 2. verb. Aufl., Osterwieck 1925.
19. Lay, W. A., Die Tatschule, eine natur- und kulturgemäße Schulreform, Osterwieck 1911.
20. Linde, E., Persönlichkeitspädagogik. Ein Mahnwort wider die Methodengläubigkeit unserer Tage, Leipzig 1896, 5. Aufl. 1922.
21. Litt, Th., Individuum und Gemeinschaft, Grundfragen der sozialen Theorie und Ethik, Leipzig 1919.
22. Natorp, P., Sozialpädagogik, Theorie der Willenserziehung auf Grundlage der Gemeinschaft, Stuttgart 1899, 5. Aufl. 1922.
23. Natorp, P., Sozialidealismus, Berlin 1922.
24. Neubert, W., Das Erlebnis in der Pädagogik, Göttinger Studien zur Pädagogik, 3. Heft, Göttingen 1925.
25. Oestreich, P., Die Schule zur Volkskultur, Pädagogische Reihe, Bd. 15, München 1923.

26. Oestreich, P., Bausteine zur neuen Schule, Pädagogische Reihe, Bd. 16, München 1923.
27. Oestreich, P., Menschenbildung, Ziele und Wege der entschiedenen Schulreform, Berlin 1922.
28. Ostermann, W., Das Interesse. Eine psychologische Untersuchung mit pädagogischen Nutzanwendungen, Oldenburg und Leipzig, 3. Aufl. 1912.
29. Petersen, P., Allgemeine Erziehungswissenschaft, Berlin und Leipzig 1924.
30. Scharrelmann, H., Von der großen Umkehr. Beiträge zu einer intimen Pädagogik, Braunschweig 1924.
31. Scheler, M., Vom Umsturz der Werte, 2. Aufl., 2. Bd., Leipzig 1919.
32. Scheler, M., Krieg und Aufbau, Leipzig 1916.
33. Seitz, Fr., Schöpferische Pädagogik, 2. Aufl., Leipzig 1919.
34. Seitz, Fr., Revolutionspädagogik, Nürnberg 1920.
35. Spranger, Ed., Lebensformen. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit, 3. verbesserte Aufl., Halle 1922.
36. Spranger, Ed., Psychologie des Jugendalters, 2. Aufl., Leipzig 1924.
37. Spranger, Ed., Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft. Eine erkenntnistheoretisch-psychologische Untersuchung, Berlin 1905.
38. Spranger, Ed., Zur Theorie des Verstehens und zur geisteswissenschaftlichen Psychologie in „Festschrift, Joh. Volkelt zum 70. Geburtstag", München 1918.
39. Stein, A., Der Begriff des Geistes bei Dilthey, Bern 1913.
40. Stern, E., Einleitung in die Pädagogik, Halle 1922.
41. Stern, E., Jugendpsychologie, Breslau 1923.
42. Weber, E., Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft, Leipzig 1907.
43. Wolff, A., Arbeitspädagogik, Fr. Mann's Pädagogisches Magazin, Heft 834, 1. Teil, 2. Aufl., Langensalza 1925.
44. Wyneken, G., Schule und Jugendkultur, 3. Aufl., Jena 1919.

Lebenslauf.

Am 28. April 1902 wurde ich, Eduard Friedrich Paul Walter Lehmann, als Sohn des damaligen Postassistenten Paul Lehmann und seiner Ehefrau Agnes, geb. Hage, in Leipzig geboren. Nach vierjährigem Besuch der dortigen 4. höheren Bürgerschule trat ich Ostern 1912 in die Sexta des Schiller-Realgymnasiums ein. Infolge der Versetzung meines Vaters nach Halle verließ ich schon nach 2 Jahren diese Schule und besuchte von Ostern 1914 ab die Lateinische Hauptschule der Franckeschen Stiftungen, die ich am 10. Februar 1921 mit dem Zeugnis der Reife verließ. Ostern 1921 bezog ich die Universität Halle, um Philologie, Religionswissenschaft und Pädagogik zu studieren. Nach viersemestrigem Studium war ich im 5. Semester an der Universität Tübingen immatrikuliert. Seit dem Wintersemester 1923/24 studiere ich wieder in Halle. Auf Grund vorliegender Arbeit und des bestandenen examen rigorosum wurde ich am 1. März 1926 von der Philosophischen Fakultät der Universität Halle zum Dr. phil. promoviert.

Ich bin Preuße und evangelisch-lutherisch.

Meine Lehrer waren in Halle die Herren Professoren: Bährens, Diehl, v. Dobschütz, Eger, Eißfeldt, Feine, Ficker, Gunkel, Karo, Kern, Lütgert, Menzer, Praechter, Ritter, Robert, Schniewind, Specht, Stephan, Weyhe, Wissowa, Zachariae, Ziehen; die Herren Privatdozenten Moser, Wichmann, die Herren Lektoren Pughe, Remus, Wedding, Wittsack.

In Tübingen die Herren Professoren: Adam, Groos, Hasse, Pfister, v. Schlatter, Schmid, Spitta, Weinreich, Weise; die Lektorin Frl. Coll.

Ihnen allen bin ich zu großem Dank verpflichtet. Besonderen Dank schulde ich Herrn Professor Dr. Menzer für die Anregung zu vorliegender Arbeit und für seine Ratschläge.